

MASTER'S THESIS

Gemotiveerd voor de klas in het mbo!

Een mixed methods onderzoek naar docentmotivatie en motivatieversterkende interventies.

Haan, Johanna

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Gemotiveerd voor de klas in het mbo!

Een mixed methods onderzoek naar docentmotivatie en motivatieversterkende interventies

Staying motivated teaching in vocational education!

Mixed methods research on the motivation of teachers in vocational education and on motivation enhancing interventions

J.G.M. Haan

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 4 september 2018
Begeleider: Prof. dr. R.L. Martens

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	4
Samenvatting	5
Summary.....	7
1. Inleiding.....	9
1.1 Theoretisch kader.....	10
1.1.1 Motivatie.....	11
1.1.2 Zelfdeterminatietheorie.....	11
1.1.3 Het mbo en mbo-docenten.....	15
1.1.4 Het primaire onderwijsproces.....	17
1.2 Doelstelling.....	18
1.3 Vraagstelling en deelvragen.....	18
2. Methode.....	21
2.1 Ontwerp	21
2.2 Onderzoeksgroep	21
2.3 Materialen	22
2.3.1 Vragenlijst.....	22
2.3.2 Focusgroeponderzoek en individuele interviews.....	23
2.4 Procedure	24
2.4.1 Procedure vragenlijst	24
2.4.2 Procedure focusgroeponderzoek en individuele interviews.....	24
2.5 Analyse	25
2.5.1 Betrouwbaarheidsanalyse vragenlijst.....	25
2.5.2 Beschrijvende statistiek vragenlijst.....	26
2.5.3 Toetsende statistiek vragenlijst.....	26
2.5.4 Focusgroeponderzoek en individuele interviews.....	27
3. Resultaten	28
3.1 Beschrijving steekproef en respondenten	28

3.2 Onderzoeksresultaten deelvraag 1: motivatietypen	28
3.3 Onderzoeksresultaten deelvraag 2: mate van motivatie.....	30
3.4 Onderzoeksresultaten deelvraag 3: invloed docentkenmerken op motivatie.....	32
3.5 Onderzoeksresultaten deelvraag 4: motivatieversterkende interventies	33
4. Conclusie en discussie	36
4.1 Beperkingen van het onderzoek.....	39
4.2 Aanbevelingen	40
5. Referenties	42
6. Bijlagen.....	47
Bijlage 1: Respondenten per onderwijsteam.....	47
Bijlage 2: Vragenlijst.....	48
Bijlage 3: Verantwoording vragenlijst.....	67
Bijlage 4: Gesprekshandleiding focusgroep	71
Bijlage 5: Mail met uitnodiging proefpersonen	86
Bijlage 6: Mail vooraankondiging onderzoek aan teamleiders.....	87
Bijlage 7: Mail met uitnodiging deelname aan vragenlijst	88
Bijlage 8: Werkwijze classificatie motivatietypen en basisbehoeften	89
Bijlage 9: Logboek kwalitatief onderzoek.....	91
Bijlage 10: Beschrijvende statistiek docentkenmerken	93
Bijlage 11: Energiegevers van docenten.....	96
Bijlage 12: Overzicht motivatieversterkende interventies	98

Voorwoord

Na een leerzaam en uitdagend proces presenteer ik vol trots mijn masterthesis 'Gemotiveerd voor de klas in het mbo!'. Deze thesis heb ik uitgevoerd voor de afronding van de masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit in Nederland. Studeren aan de Open Universiteit was voor mij ideaal, omdat ik op deze manier het studeren heb kunnen combineren met het gezinsleven. Geen minuut van de ontwikkeling van mijn prachtige dochters Fabienne en Rosalie te missen én te werken aan mijn persoonlijke ontwikkeling heb ik ervaren als een luxe.

Er gaat geen dag voorbij dat ik de mensen om mij heen - en in het bijzonder mijn collega's - vol verwondering observeer en mezelf afvraag waarom doen deze mensen wat ze doen? Er is een drive, een ambitie, maar wat is dat precies? Het geheim van gemotiveerd zijn en vooral ook van gemotiveerd blijven lijkt wel ongrijpbaar. Deze gedachten zijn voor mij de aanleiding geweest om mezelf te verdiepen in de materie omtrent motivatie op de werkvloer.

Graag wil ik een aantal personen bedanken voor het mogelijk maken van het onderzoek. Allereerst richt ik mij tot Trudy van de Wal, mijn inspiratiebron voor dit onderzoek, dat ben jij. Dank voor je hulp, maar vooral dank dat je in mijn leven bent. Rob Martens, dank voor je inhoudelijke en deskundige begeleiding vanuit de Open Universiteit, door jouw feedback heb ik mijn masterthesis naar een hoger plan kunnen tillen. Speciale dank gaat uit naar Remco Ebben, dank voor al jouw wijsheid, je belangeloze bereidwilligheid om mee te willen denken en je constructieve feedback. Wil van Pinxteren bedank ik voor het mogelijk maken van de uitvoering van het onderzoek bij Rijn IJssel cluster Economie & Uiterlijke Verzorging, ook dank voor de gesprekken over het onderzoek. De teamleiders bedank ik voor hun medewerking en in het bijzonder Ad Meeuwsen, je gaf mij de ruimte en vrijheid die ik nodig had voor de uitvoering van mijn onderzoek en ondersteunde mij daar waar nodig. Mijn (oud)collega's en bereidwillige vrienden en familie bedank ik voor het invullen van de (proef)vragenlijst en deelname aan de interviews. Hannah van den Berg, Kitty Diebels, Emile Dumoulin, Kelly Vogel en Diederik Wismans, fijn dat jullie mij geholpen hebben. Pap, jij gaf mij genoeg liefde en (zelf)vertrouwen voor een heel leven lang, dankjewel. Tot slot een speciaal woord van dank aan mijn man Jan, dank voor de steun en de vrijheid die je mij gaf en geeft. Bijzonder om te mogen ervaren dat er zoveel fijne en behulpzame mensen in mijn omgeving zijn.

Gemotiveerd voor de klas in het mbo!

Een mixed methods onderzoek naar docentmotivatie en motivatieversterkende interventies

J.G.M. Haan

Samenvatting

Het onderwijs verandert continu, ook de rol van de docent is in ontwikkeling. Het is van belang dat de docent in staat is om optimaal te kunnen functioneren en te blijven groeien, daarbij speelt motivatie een cruciale rol. Uit eerder onderzoek blijkt dat de docentmotivatie voor professioneel leren niet altijd optimaal is, terwijl motivatie in zijn algemeenheid juist van invloed is op de kwaliteit van het docentschap en daarmee ook op het onderwijs (Jansen in de Wal, 2016). Het beroep docent is niet in trek en het mbo vergrijst (Bussemaker & Dekker, 2017), de overheid zet in op het behouden van het huidige docentencorps, daarvoor is het van belang om te weten waar de mbo-docent gemotiveerd van raakt. Immers, een goed gemotiveerde docent is goud waard.

Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe en in welke mate docenten gemotiveerd zijn voor de uitvoering van het primaire onderwijsproces, welke docentkenmerken hierop van invloed zijn en met welke interventies de motivatie versterkt kan worden. Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000), in het bijzonder de Basic Needs Theory en de Organismic Integration Theory.

Het onderzoek is uitgevoerd bij een mbo-school. Docenten, instructeurs en stagiairs vormden de onderzoeksgroep. Aan de hand van een mixed methods research is voor het kwantitatieve deel van het onderzoek een survey-onderzoek uitgevoerd. De doelgroep is geselecteerd aan de hand van een doelgerichte steekproef, de digitale vragenlijst heeft een respons van 70,4% (N=97). Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek is een focusgroeponderzoek uitgevoerd (N=10) en zijn er individuele interviews afgenomen (N=5). De vragenlijst is samengesteld op basis van bestaande gevalideerde variabelen aangevuld met zelf geconstrueerde variabelen.

Uit het onderzoek blijkt dat de onderzoeksgroep autonoom gemotiveerd is waarbij het motivatietype intrinsieke motivatie domineert, gevolgd door geïdentificeerde regulatie. Op de basisbehoeften sociale verbondenheid, autonomie en competentie scoort de onderzoeksgroep gemiddeld genomen goed. De algemene motivatie voor de uitvoering van lesgebonden taken is ruim voldoende. De onderzoeksgroep is het meest gemotiveerd voor de uitvoering van het onderwijs. Het merendeel van de docentkenmerken blijkt niet van invloed te zijn op de motivatie, daarentegen blijken persoonskenmerken zoals leeftijd en dienstjaren wel invloed te hebben. De docent motiveert zichzelf door interventies toe te passen welke gericht zijn op het denkproces van de docent, de verandering van werkwijze, de ontwikkeling van de docent, regie op eigen werk en interactie met de student, collega's en omgeving.

Alles overziend kan gezegd worden dat de docent gemotiveerd voor de klas staat, de docent is ruim voldoende en autonoom gemotiveerd en beschikt over een gevarieerd pakket aan interventies welke toe te passen zijn om de reguliere motivatie en de motivatie na een tegenslag te versterken.

Keywords: motivatie, zelfdeterminatietheorie, mbo, docenten, primaire onderwijsproces

Staying motivated teaching in vocational education!

Mixed methods research on the motivation of teachers in vocational education and on motivation enhancing interventions

J.G.M. Haan

Summary

The educational system changes constantly and with it, the role of the teacher evolves. It is of the utmost importance that a teacher is able to work and grow in optima forma. Their motivation plays a crucial part in this process. Previous study shows that teachers are not always motivated to improve on their professional learning. Whilst motivation in general is very impactful on the quality of the teacher and with that on education in general (Jansen in de Wal, 2016). Teaching as a profession is unpopular and the vocational education system is ageing (Bussemaker & Dekker, 2017). The government is committed to conserve the current corps of teachers; therefore it is important to know what motivates them. After all, a well-motivated teacher is worth its weight in gold.

The purpose of the study is to gather insights on how and to what extent teachers are motivated to perform the core educational process; which characteristics of a teacher can be influenced and with which interventions motivation can be enhanced. In order to research this, we used the self-determination theory by Deci and Ryan (2000), especially the Basic Needs Theory and the Organismic Integration Theory.

The study was conducted at a school for vocational education. Teachers, instructors and interns formed the research group. By means of a mixed methods research a survey was conducted for the quantitative part of this study. The target group was selected by purposive sampling. The digital questionnaire has a response of 70,4% (N=97). For the qualitative research a focus group research was conducted (N=10) and individual interviews were held (N=5). The questionnaire was composed by combining pre-existing, validated variables and self-constructed variables.

The study shows that the research group is autonomously motivated, of which the motivational type 'intrinsic motivation' is dominant, followed by 'identified regulation'. The research group shows high results on the basic needs; social relatedness, autonomy and competence. The general motivation for the execution of tasks related to teaching is sufficient. The research group is mostly motivated to perform actual teaching tasks. For the most part their teacher characteristics have no effect on their motivation, however, personal characteristics such as age and years of service, do have an effect. The teacher motivates himself by applying interventions which influence his thought process, by changing methods, by developing themselves, by control over their own work and by interaction with students, colleagues and the environment.

In general it can be said that the teacher is motivated while teaching, is sufficiently autonomously motivated and is able to apply a wide range of interventions which can be applicable to enhance regular motivation and demotivation after a set-back.

Keywords: motivation, self-determination theory, vocational education, teachers, core educational process.

1. Inleiding

Een goed gemotiveerde docent is goud waard, maar hoe blijft een docent gemotiveerd? Docenten voeren hun werk uit in een omgeving die onderhevig is aan veranderingen. Denk hierbij aan een veranderende doelgroep, nieuwe verantwoordelijkheden en hogere sociale verwachtingen van scholen (OECD, 2005). Ook is de status die vroeger hing aan het docentschap niet langer vanzelfsprekend. Was er vroeger sprake van direct gezag, ligt dat voor de docent heden ten dage anders (Onderwijsraad, 2012). Deze veranderingen zijn van invloed op de docent en mogelijk op de motivatie.

Het beroep van docent is niet in trek, mede hierdoor en door de vergrijzing van het docentencorps in het mbo, worden er in de toekomst lerarentekorten voorspeld (Bussemaker & Dekker, 2017). De overheid zet in op het behoud van de huidige docenten en het verbeteren van de status en beloningen. Om de student te kunnen voorzien van goed onderwijs, is het van belang dat er nieuwe docenten worden aangetrokken en dat de huidige docenten gemotiveerd zijn en blijven. De kwaliteit van het onderwijs is namelijk in grote mate afhankelijk van de kwaliteit van de docent aldus Diepstraten en Martens (2013). Aangezien de motivatie van de docent van invloed is op de kwaliteit van het docentschap (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens & Van den Beemt, 2014), is de rol en de mate van motivatie voor het primaire onderwijsproces van cruciaal belang.

Bovendien blijkt uit onderzoek naar docentmotivatie in het voortgezet onderwijs, dat docenten niet altijd optimaal gemotiveerd zijn voor professioneel leren en de leermotivatie hiervoor neemt gedurende de tijd af (Jansen in de Wal, 2016). De schoolleiders en organisatie van taken verklaren de afnemende leermotivatie van de docent. Uit het onderzoek blijkt namelijk dat docenten gunstiger gemotiveerd zijn als de direct leidinggevende interesse toont in de leerwensen alsmede het bieden van uitdaging in de werkzaamheden, gericht op de ontwikkeling van de docent. Daarnaast speelt ook de vrijheid van het zelf plannen van de werkzaamheden een belangrijke rol als het gaat om motivatie voor professioneel leren.

Er is al veel onderzoek geweest naar het primaire onderwijs en het voortgezet onderwijs. Het middelbaar beroepsonderwijs is echter, ook als het gaat om motivatieonderzoek, onderbelicht. Het mbo is niettemin een belangrijke onderwijssector voor onze samenleving. Het leidt onze burgers op tot waardevolle werknemers voor onze maatschappij en met ongeveer 500.000 studenten per jaar en 31.000 docenten in Nederland (MBORaad, 2017a), verdient ook het mbo aandacht. Bovendien onderscheidt het lesgevend personeel zich ten opzichte van andere onderwijssectoren. Kenmerken aan het docentschap in het beroepsonderwijs stellen specifieke eisen (Brouwer, Van Kan & Kans, 2016). Van docenten uit het beroepsonderwijs wordt namelijk veel verwacht. Zij moeten naast dat zij expert zijn in lesgeven ook expert zijn in het beroep waarvoor zij opleiden (Wheelahan & Curtin, 2010). Zij-instromers maken - mede hierdoor - veel vaker onderdeel uit van het docententeam. Zij-

instromers hebben in het werkveld andere competenties ontwikkeld en zijn pas later in contact gekomen met het onderwijs, mogelijkwerwijs zijn zij anders gemotiveerd dan docenten die rechteerreeks vanuit de docentenopleiding zijn gaan werken als docent.

De core business van de docent is het primaire onderwijsproces. De motivatie van de docent hiervoor is belangrijk, omdat het doorwerkt op de kwaliteit van de werkzaamheden en is daarmee van invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Ook voor de docent zelf is gemotiveerd het werk uitoefenen van belang. Een gemotiveerde docent ervaart meer werkplezier en zal zich willen inzetten voor de student en de organisatie.

Een belangrijke en veelgebruikte motivatietheorie is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000), deze theorie staat centraal in dit onderzoek. Het model is veel gebruikt voor motivatieonderzoek in het onderwijs en heeft zich empirisch bewezen. Binnen de zelfdeterminatietheorie is cruciaal dat er onderscheid gemaakt wordt in verschillende typen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Daarnaast geeft de theorie aan de intrinsieke motivatie te kunnen verhogen als er aandacht is voor de psychologische basisbehoeften; autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Deze motivatietheorie wordt later nader toegelicht.

Van de docent in het mbo wordt veel verlangd, de baan is niet in trek en werknemers zijn niet altijd optimaal gemotiveerd en tevreden. Er zijn vele factoren die de motivatie van de docent beïnvloeden zoals de omgeving en de mogelijkheid tot ontwikkelen, tevens speelt de docent zelf een belangrijke rol in het proces van gemotiveerd zijn en blijven. Om deze reden is besloten een onderzoek uit te voeren om de motivatie van de docent in het mbo in beeld te krijgen. Zowel het motivatietype, de mate van motivatie en de docentkenmerken die van invloed zijn op de motivatie alsmede de interventies die bijdragen aan het versterken van de docentmotivatie. Als de docent weet welk motivatietype bij hem past en zich bewust is van interventies die voor de docent persoonlijk werken, dan heeft dat mogelijk een positieve invloed op de motivatie en uiteindelijk op de kwaliteit van het onderwijs. Kortom, hoe zorgt een docent er zelf voor om gemotiveerd te blijven?

1.1 Theoretisch kader

Het centrale thema van dit onderzoek is motivatie. Voor het begrip motivatie komen in de literatuur veel verschillende definities voor. In het theoretisch kader is daarom als eerste aandacht voor het begrip motivatie. Nadat uiteen is gezet wat motivatie betekent in dit onderzoek volgt een uitleg over de toegepaste motivatietheorie, de psychologische basisbehoeften: sociale verbondenheid, competentie en autonomie en een uitleg over motivatietypen. Ook wordt er stil gestaan bij wat er wordt bedoeld met interventies ter versterking van de docentmotivatie. Er is uiteengezet dat het belangrijk is om juist in het mbo een onderzoek naar docentmotivatie uit te zetten aangezien het mbo onderbelicht is. Er is een uitleg gegeven ter verduidelijking van het mbo en specifiek over de docenten in het mbo waarbij

onderscheid is gemaakt tussen de kwantitatieve en kwalitatieve kenmerken van de docent. Ten slotte is er een toelichting gegeven op wat er verstaan wordt onder het primaire onderwijsproces en welke docentcompetenties onderdeel zijn in het onderzoek.

1.1.1 Motivatie

Het woord 'motivatie' vindt zijn oorsprong in het Latijn. Het Latijnse woord voor motivatie is 'motio' en betekent beweging. Het fenomeen motivatie kent iedereen, maar het begrip 'motivatie' echt vastpakken, dat is niet makkelijk. Dat komt mede doordat motivatie niet direct waarneembaar is, motivatie leiden we af aan de hand van gedrag dat wel waarneembaar is (Kooijmans & Rovers, 2010). Elk mens is ergens voor gemotiveerd, dat maakt dat motivatie geen karaktereigenschap of persoonskenmerk is (Lens & Vansteenkiste, 2006). In de literatuur zijn vele definities van motivatie te vinden. Woolfolk, Hughes en Walkup (2008) beschrijven motivatie als volgt: 'Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. Eigen interesse en nieuwsgierigheid zijn daarbij belangrijk (Katz, Assor, Kanat-Maymon & Bereby-Meyer, 2006). Tevens geven zij aan dat ook na het hebben van tegenslag, juist interesse het verschil kan maken om gemotiveerd te blijven. Een aanvulling op wat aanzet tot dat bepaalde gedrag is volgens Locke en Latham (2004) een combinatie van interne en externe factoren. De interne factoren zetten aan tot actie en de externe factoren fungeren als beweegreden om actie te ondernemen.

1.1.2 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) is een belangrijk hulpmiddel voor motivatieonderzoek, het is een krachtig model, dat niet alleen iets zegt over de mate van motivatie, maar ook over de vorm. Het is een beproefde theorie welke veel gehanteerd wordt bij onderzoeken met betrekking tot motivatie, zoals in het onderzoek van Jansen in de Wal (2016) naar de motivatie van docenten in het voortgezet onderwijs voor professioneel leren. De zelfdeterminatietheorie gaat uit van verschillende vormen van extrinsieke en intrinsieke motivatie, deze worden later toegelicht. De zelfdeterminatietheorie onderscheidt zich ten opzichte van andere motivatietheorieën door de veronderstelling dat de mens van nature proactief is. Er wordt uitgegaan van een 'positief mensbeeld' (Deci & Vansteenkiste, 2004). Bij de zelfdeterminatietheorie wordt de werknemer niet gezien als een vat waarin kennis wordt gegoten, maar juist als een 'spons', er is een natuurlijke neiging om kennis op te nemen (De Brabander & Martens, 2010). De zelfdeterminatietheorie kent een aantal subtheorieën, waaronder de Basic Needs Theory en de Organismic Integration Theory, deze theorieën zijn toegepast in het onderzoek en worden daarom hierna toegelicht.

Psychologische basisbehoeften

De kern van de Basic Needs Theory zijn de drie componenten die samen de psychologische basisbehoeften vormen; autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Docenten kunnen hun intrinsieke motivatie verhogen door zich te richten op deze drie componenten. Onder autonomie wordt verstaan: het zelfstandig uitvoeren van werkzaamheden zonder dat er voortdurende controle en sturing heerst. Met competentie wordt bedoeld: het gevoel van zinvol bezig zijn en doen waar je goed in bent, maar nog steeds een bepaalde mate van uitdaging ervaren (Martens, 2012). Sociale verbondenheid heeft betrekking op het gezien worden in de organisatie door collega's en leidinggevend en zich vertrouwd voelen met deze personen.

Een bevrediging van de basisbehoeften zijn als cruciale voedingsstoffen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2005). Het vervullen van de basisbehoeften heeft een positieve uitwerking op de intrinsieke motivatie van docenten en daarmee ook op het professionele zelfvertrouwen (Jansen in de Wal, 2016). Een intrinsiek gemotiveerde docent voelt een interne behoefte of drang om aan het werk te beginnen en het voort te zetten, deze handelingsintentie is gebaseerd op nieuwsgierigheid, inzicht en is persistent (Martens, 2012). Een docent met een intrinsieke motivatie werkt beter, heeft minder stress, presteert beter en beleeft meer plezier in zijn werk. Essentieel, aldus de zelfdeterminatietheorie, is dat deze van nature aanwezige neiging van de intrinsiek gemotiveerde werknemer niet verstoord moet worden. De omgeving moet juist zo rijk mogelijk gemaakt worden, om zo te voorkomen dat werknemers gedemotiveerd en contraproductief raken (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009).

Motivatietypen

De Organismic Integration Theory is tevens een subtheorie van de zelfdeterminatietheorie. In deze theorie wordt onderscheid gemaakt tussen demotivatie, extrinsieke en intrinsieke motivatie. Het belangrijke verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie is dat bij intrinsieke motivatie wordt gehandeld vanuit het plezier dat beleefd wordt aan de uitvoering van de activiteit en niet omdat er een externe beloning of dwang aan verbonden is (Ryan & Deci, 2000). Lag in het verleden veel meer de nadruk op belonen en straf om iets gedaan te krijgen, oftewel extrinsieke motivatie, tegenwoordig gaat het bij motivatie veel meer om een drang van binnenuit, bijvoorbeeld nieuwsgierigheid (Martens, 2012).

Naast extrinsieke en intrinsieke motivatie maken Deci en Ryan (2000) nog een belangrijk onderscheid, de verschillende motivatietypen worden geschaard onder autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Bij autonome motivatie is er sprake van een keuzevrijheid en eigen wil. Autonome motivatie is van belang voor innovatief gedrag en professionele ontwikkeling (Jansen in de Wal, 2016). De persoon in kwestie voert de activiteiten uit, omdat hij deze leuk of belangrijk vindt, het

uitgangspunt hierbij is het 'willen' werken. Daarentegen is er bij gecontroleerde motivatie juist sprake van het ervaren van externe druk, hieraan ten grondslag ligt het gevoel van 'moeten' werken.

De verschillende typen motivatie laten verschillende redenen voor gedrag zien. Om de docentmotivatie te versterken zal bekend moeten zijn wat het motivatietype is van de docent. Onderzoek naar interventies die aansluiten bij de verschillende motivatietypen die de motivatie versterken is van belang, zodat de docent en de omgeving hierop kunnen inspelen. In figuur 1 is het zelfdeterminatiecontinuüm te zien wat de verschillende motivatietypen, regulatie en de motivatiedrijfveren inzichtelijk maakt, alsmede de indeling van gecontroleerde en autonome motivatie (Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck et al., 2009, p.323).



Figuur 1 Zelfdeterminatiecontinuüm van Ryan & Deci (2000), (Herdruckt van Van den Broeck et al., 2009, p.323).

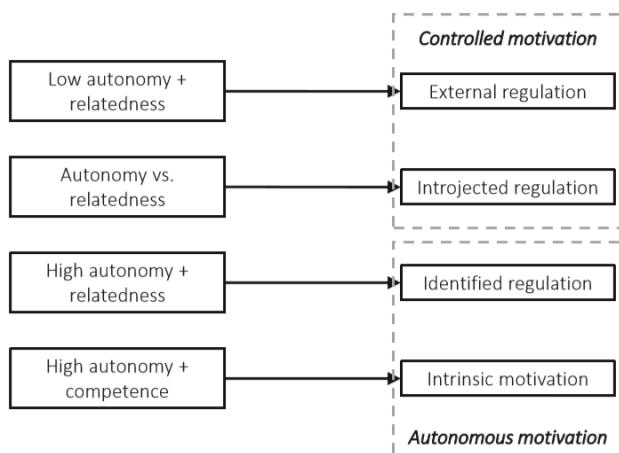
Elk motivatietype kent eigen drijfveren. Onder gecontroleerde motivatie vallen de motivatie typen: externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Bij externe regulatie gaat het om externe beloningen en straffen (Van den Broeck et al., 2009). Bij geïntrojecteerde regulatie gaat het om interne beloningen en straffen. Er bestaan hierbij ook gevoelens van druk en verplichting, bijvoorbeeld schuld- of schaamtegevoel (Jansen in de Wal, 2016).

Onder autonome motivatie vallen de typen geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie komt de motivatie voort uit normen en waarden die belangrijk zijn voor het individu zelf, de persoon wordt door nut gedreven (Van den Broeck et al., 2009). Externe sturing of controle speelt hierbij een kleine rol. Ook is er sprake van een toenemende mate van intrinsieke motivatie. De betekenis van geïntegreerde regulatie ligt dicht bij de betekenis van geïdentificeerde regulatie, met de nuance dat de normen en waarden van een groep feitelijk overeenkomen met de normen en waarden van het individu (Van den Broeck et al., 2009). De persoon werkt vanuit eigen idealen en waarden die passend zijn. Intrinsieke regulatie vloeit voort uit de directe

beloning welke het individu krijgt bij het verrichten van de werkzaamheden, bijvoorbeeld plezier en interesse (Deci & Ryan, 2008).

Docentenmotivatie en interventies voor het versterken van motivatie

In het onderzoek van Jansen in de Wal (2016) waarbij onderzoek is gedaan naar de motivatie voor professioneel leren bij docenten in het voortgezet onderwijs, is gewerkt met motivatieprofielen. Deze profielen zijn gebaseerd op de motivatietypen van Deci en Ryan (2000). De drie basisbehoeften die van invloed zijn op de motivatie van de docent zijn gegroepeerd en gekoppeld aan de motivatietypen (figuur 2).



Figuur 2 Relatie tussen basisbehoeften en motivatietypen volgens de zelfdeterminatietheorie, (Herdruckt van Jansen in de wal, 2016, p. 26).

Uit de zelfdeterminatietheorie blijkt dat docenten te classificeren zijn op het gebied van motivatie. Uit bovenstaande blijkt dat er tal van kenmerken van docenten zijn die maken dat er niet een ‘one size fits all’ interventie voor docenten is, wanneer het gaat om de mogelijke beïnvloeding van hun motivatie. Dus bij die kenmerken horen waarschijnlijk ook verschillende interventies, die van invloed zijn op de motivatie van de docent. Een autonoom gemotiveerde docent zal bijvoorbeeld meer gemotiveerd raken van deskundigheidsbevordering in de vorm van het volgen van een cursus, dan een docent die gemotiveerd raakt door externe (extrinsieke) factoren zoals een salarisverhoging. Andere voorbeelden van invloedrijke interventies zijn transformatief leiderschap en participatieve besluitvorming. Deze doen recht aan de psychologische basisbehoeften van docenten. Dit draagt vervolgens bij aan de intrinsieke motivatie en het professionele zelfvertrouwen van de docent (Jansen in de Wal, 2006). Uit onderzoek van de Onderwijsraad (2012) blijkt dat de betrokkenheid bij de leerling en het kunnen bijdragen aan het leerproces belangrijke drijfveren zijn. Daarnaast blijkt uit datzelfde onderzoek dat de steun van het management en bestuurders onontbeerlijk zijn voor de motivatie van de docent.

Door onderzoek te verrichten naar interventies ter versterking van de docentmotivatie kan de docent vervolgens zelf zijn motivatie versterken door regie te nemen op zijn eigen rol en ook de omgeving kan hierop inspelen. Nu het theoretisch raamwerk van de zelfdeterminatietheorie is verkend, zal aansluitend hierop het mbo en de docent in het mbo uiteengezet worden, om zo het onderzoeksgebied en de doelgroep in beeld te krijgen.

1.1.3 Het mbo en mbo-docenten

Er is veel onderzoek gedaan in de onderwijssector. Dit is echter, voornamelijk gericht op het primaire onderwijs en het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar het mbo is - zoals eerder aangegeven vele malen minder voorkomend. Dat is merkwaardig aangezien het middelbaar beroepsonderwijs een belangrijk onderdeel is van onze maatschappij. 40% Van de Nederlanders heeft een mbo-diploma gehaald. In schooljaar 2017/2018 telde het mbo 496.000 bekostigde studenten (Onderwijsinspectie, 2018). Ter vergelijking, bij hbo-opleidingen en universiteiten staan minder studenten ingeschreven. Op grond daarvan mag het mbo niet achterblijven op het gebied van onderzoek.

Het beeld van het mbo is niet onverdeeld gunstig. Om meer positieve aandacht te genereren voor het mbo is er bijvoorbeeld enkele jaren geleden gestart met de uitblinkersverkiezing (<https://www.ditismbo.nl/>). Hiermee laat het mbo de samenleving zien wie en waarvoor zij opleiden en dat er succes wordt behaald. Het docentschap wordt in sommige landen gezien als een status, een promotie van je carrière, in Nederland daarentegen wordt dat anders gezien. Het docentschap wordt lager geschaald dan het werken in het bedrijfsleven. Dat heeft invloed op de werktevredenheid van de docent (Runhaar & Van de Venne, 2014).

Er is een aantal (docent)kenmerken wat mogelijk van invloed is op de (mate van) motivatie van de docent. In dit onderzoek zijn enkele (docent)kenmerken onderzocht, daarom gaan we deze verkennen.

Studentpopulatie en opleidingsniveaus in het mbo

De studentenpopulatie in het mbo is heterogeen, momenteel vormen studenten met een vmbo-diploma op zak de grootste groep instromers. Ook studenten vanuit het praktijkonderwijs, havo of juist zonder diploma melden zich aan voor een mbo-opleiding. De populatie is aan verandering onderhevig. Door de te verwachte demografische krimp zal in de toekomst minder de focus liggen op startende studenten, maar juist meer op volwassenen die werken en werk zoeken, met als doel het (om)scholen tot een mbo-beroep. Het mbo kent vier opleidingsniveaus (Rijksoverheid, 2017):

- Niveau 1: de entreeopleiding
- Niveau 2: de basisberoepsopleiding
- Niveau 3: de vakopleiding

- Niveau 4: de middenkaderopleiding en de specialistenopleiding

Mogelijk is er verschil te ontdekken tussen de motivatietypen en mate van motivatie van docenten en het opleidingsniveau van de student waaraan lesgegeven wordt. De verschillende opleidingsniveaus vragen om verschillende competenties van de docent. Studenten van niveau 1 en 2 opleidingen vereisen relatief meer aandacht en begeleiding van de docent dan studenten van niveau 3 en 4 opleidingen. Logischerwijs worden er daardoor van de docent andere pedagogische en didactische vaardigheden verwacht (Groenenberg & Hermanussen, 2012). Ook persoonlijke kwaliteiten en sociale vaardigheden zijn anders voor deze docenten. Vanuit de praktijk wordt aangegeven dat een docent bij studenten van niveau 1 en 2 vooral een opvoedende taak heeft terwijl een docent niveau 3 en 4 vooral een opleidende taak heeft.

Naast het opleidingsniveau waaraan de docent lesgeeft zijn er ook nog enkele andere docentkenmerken die van invloed kunnen zijn op de motivatie waaronder; leeftijd, dienstjaren, geslacht, werktijdfactor, contracttype, salaris, vooropleiding en werktevredenheid. Omdat in dit onderzoek onderzocht is of deze kenmerken van invloed zijn op de docentmotivatie en om de doelgroep goed in beeld te krijgen volgt hierna een toelichting op deze docentkenmerken.

Docentkenmerken in beeld

De gemiddelde leeftijd van docenten in het mbo is 48,7 jaar. Ten opzichte van andere onderwijssectoren is dat hoog. Al eerder is aangegeven dat het docentencorps van het mbo is vergrijsd (MBORaad, 2017b), veel docenten gaan komende jaren met pensioen. De motivatie en het aantal dienstjaren is van invloed als het gaat om een afname van de betrokkenheid van docenten bij hun professie aldus Ozsoy en Guloren (2013). Ook Jansen in de Wal (2016) constateert dat er sprake is van een afname van de autonome motivatie bij oudere docenten. Weliswaar geen sterke afname, maar er is wel sprake van een lichte verandering ten opzichte van de motivatie.

De verhouding mannelijke docenten versus vrouwelijke docenten ligt op 47% ten opzichte van 53%. In 2015 was de gemiddelde aanstelling in FTE 0,765, inclusief aftrek van BAPO-uren. Veel werknemers hebben een contract voor onbepaalde tijd, te weten 85,9%. De docent in het mbo is in te delen in vier salarisschalen met bijbehorende competentieprofielen. Landelijk gezien is de grootste groep 'docent LC' (48,9%), gevolgd door 'docent LB' (46,3%) een docent LD en docent LE komen respectievelijk in vele mindere mate voor namelijk 4,9% en 0,1% (MBORaad, 2017c). Een docent LC heeft meer verantwoordelijkheden dan een docent LB. Naast de functie van docent zijn er ook functies zoals BPV-begeleider en instructeur.

De mensen uit de praktijk, ook wel zij-instromers genoemd, vormen een belangrijke groep als het gaat om docenten in het mbo. Zij vertegenwoordigen een groot deel van het docentencorps binnen het mbo (Bussemaker & Dekker, 2017). Zij-instromers hebben vaak waardevolle ervaringen opgedaan in andere beroepen. Het is echter niet vanzelfsprekend dat deze groep een docentenopleiding heeft

genoten bij aanvang in het onderwijs. Zij-instromers zijn waarschijnlijk anders gemotiveerd en wellicht minder didactisch en pedagogisch dan docenten met een afgeronde docentenopleiding, omdat zij uit de praktijk komen en daar aan andere competenties hebben gewerkt. Zij-instromers zijn vaak enthousiast over de overstap naar het onderwijs. Het wordt gezien als een stap vooruit in de carrière; het kunnen overbrengen van kennis en kunde en ook het ontwikkelen van eigen kennis en vaardigheden (Runhaar & Van de Venne, 2014).

De werktevredenheid van mbo-docenten is een zorg (Min. BZK, 2010), uit het personeels- en mobiliteitsonderzoek blijkt dat 44% van de ondervraagden tevreden is met de organisatie. Ten opzichte van andere onderwijssectoren scoort het onderwijzend personeel in het mbo hierop laag. In het primaire onderwijs is 64% tevreden over de onderwijsorganisatie, in het voorgezet onderwijs is dat 56%. Er heerst in het mbo ontevredenheid over de mate van sturing, bureaucratie, relatie met de leidinggevende en de geringe loopbaanmogelijkheden. Ook werkdruk speelt mee in de ontevredenheid van de docent, het betreft zowel de hoeveelheid werk als de mentale belasting. Uit het onderzoek van Van Toly, Groot, Klaijisen en Brouwer (2016) blijkt dat 74,3% van de ondervraagde docenten een hoge werkdruk ervaart. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat deze werkdruk voortkomt uit een combinatie van taakaspecten, de werksituatie en de persoonskenmerken van de docent. De meeste werkdruk wordt ervaren tijdens de uitvoering van lesgebonden taken en innovaties en onderwijsvernieuwing. Als er sprake is van een goede communicatie tussen collega's en het management heeft dat volgens Runhaar en Van de Venne (2014) een positieve invloed op de motivatie met betrekking tot het bijdragen aan onderwijsinnovatie. Inmiddels hebben we gezien dat er nogal wat gegevens bekend zijn over het mbo en de kenmerken van mbo-docenten, hierna verkennen we het primaire onderwijsproces en de daarbij horende beroepscontext en docentcompetenties.

1.1.4 Het primaire onderwijsproces

Docenten hebben een veelzijdig beroep. Door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) is een zevental competenties geformuleerd voor de docent in het mbo. Deze competenties brengen het lerarenbekwaam zijn in kaart. Van een docent wordt bekwaamheid verwacht in alle competenties van SBL. Deze competenties zijn ook een onderdeel van de cyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken voor docenten in het mbo.

Er zijn vier beroepscontexten te onderscheiden waarin de docent functioneert (Geerts & Van Kralingen, 2013), te weten leerlingen, collega's, omgeving en jezelf. In dit onderzoek staat het primaire onderwijsproces centraal, het gaat hier om de beroepscontext met de leerling. Het primaire onderwijsproces is verdeeld in drie fases van lesgebonden taken, het betreft: de voorbereiding, de uitvoering en de nazorg van de les. Voor de uitvoering van de lesgebonden taken zijn door SBL vier competenties geformuleerd. Van de docent wordt verwacht dat hij in relatie tot de beroepscontext en

leerlingen pedagogisch, (vak)didactisch, interpersoonlijk en organisatorisch competent is. Op grond hiervan zijn deze docentcompetenties opgenomen in het onderzoek. In figuur 3 staan de competenties en beroepscontexten weergegeven.

COMPETENTIE OVERZICHT	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET MEZELF
PEDAGOGISCH	1	5	6	7
(VAK) DIDACTISCH	2			
INTERPERSOONLIJK	3			
ORGANISATORISCH	4			

Figuur 3 Matrix van de vier beroepsrollen en de vier beroepscontexten

Noot Herdrukt en bewerkt - Matrix waarin de vier beroepsrollen zijn gecombineerd met de vier beroepscontexten, Geerts en Van Kralingen (2013) Handboek voor leraren, p 355.

1.2 Doelstelling

Nu het theoretisch kader en de variabelen uiteengezet zijn, zijn we aanbeland bij de doelstelling van het onderzoek. Het doel van het onderzoek is het in kaart brengen hoe en in welke mate de onderzoeksgroep gemotiveerd is en welke docentkenmerken hierop van invloed zijn. Dit gebeurt door de beweegredenen om te werken als docent onder te brengen binnen de verschillende motivatietypen die zelfdeterminatietheorie onderscheidt. Daarnaast is het doel het in kaart brengen van de mate van de motivatie en het toetsen van welke docentkenmerken invloed hebben op de motivatie voor het primaire onderwijsproces. Het uiteindelijke doel is het inzichtelijk maken hoe een docent de eigen motivatie kan versterken, door na te gaan welke interventies de motivatie van de onderzoeksgroep versterken.

1.3 Vraagstelling en deelvragen

De centrale vraag in dit onderzoek wordt daarmee: hoe en in welke mate zijn docenten in het mbo gemotiveerd voor het primaire onderwijsproces, welke docentkenmerken zijn hierop van invloed en welke interventies kunnen deze motivatie versterken? Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraag van dit onderzoek is er een aantal deelvragen geformuleerd:

1. Hoe zijn docenten gemotiveerd voor de uitvoering van het primaire onderwijsproces?
2. In welke mate zijn docenten gemotiveerd voor de uitvoering van het primaire onderwijsproces?

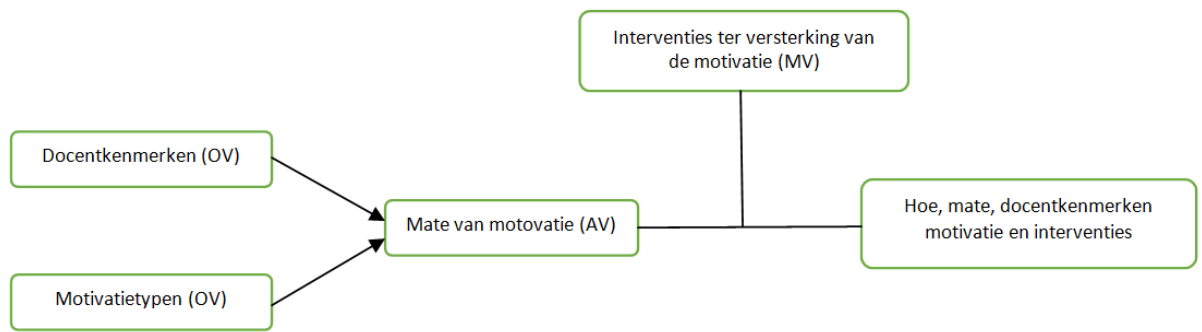
3. Welke docentkenmerken hebben invloed op de motivatie van de docenten met betrekking tot de uitvoering van het primaire onderwijsproces?
4. Welke interventies kunnen de docentmotivatie voor het primaire onderwijsproces versterken?

Gemotiveerde docenten zijn belangrijk voor de werkgever, de student en voor de docent zelf. Gemotiveerd voor de klas staan heeft invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Om antwoord te geven op deelvraag 1 is er onderzoek uitgevoerd aan de hand van de classificatie van motivatietypen van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Ook is er onderzocht welke basisbehoeften terugkomen in het primaire onderwijsproces en hoe de mate van aanwezigheid daarvan ervaren wordt. Het betreft een toetsende vraag.

Om tot een antwoord te komen op deelvraag 2 is onderzocht in welke mate docenten in zijn algemeenheid gemotiveerd zijn voor het primaire proces. Naast de algemene motivatie is ook de mate van motivatie onderzocht voor de drie kerntaken van het primaire onderwijsproces; de voorbereiding, uitvoering en nazorg van een les. Daarnaast is het onderzoek gericht op de mate van motivatie voor het verbeteren van de docentcompetenties, dat zijn de pedagogische, (vak)didactische, interpersoonlijke en organisatorische competenties. Het betreft wederom een toetsende vraag.

Om antwoord te geven op deelvraag 3 welke docentkenmerken van invloed zijn op de motivatie van de docent is vanuit de literatuur een aantal kenmerken geïdentificeerd. Deze kenmerken zijn opgenomen in het onderzoek, bijvoorbeeld: leeftijd, dienstjaren, niveau van de doelgroep, loopbaan in het onderwijs of als zij-instromer. Het is een exploratieve vraag.

Tot slot is bij deelvraag 4 onderzocht welke interventies de docentmotivatie kunnen versterken. Op basis van de resultaten van de motivatietypen, de mate van motivatie en de docentkenmerken die van invloed zijn op de motivatie is de onderzoeksgroep benaderd om aan te geven wat energiegevers zijn en om tot passende interventies te komen die de motivatie kunnen versterken. Deze vraag is exploratief van aard. In figuur 4 staan de variabelen en deelvragen grafisch weergegeven in een onderzoeksmodel.



Figuur 4 Onderzoeksmodel

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is er een mixed methods research opgezet. Triangulatie bevordert de geldigheid en de plausibiliteit van het onderzoek (Robson, 2011). Ook Baarda (2014) ondersteunt de gedachte van triangulatie, waarbij het gebruik maken van verschillende databronnen wordt aangemoedigd. De methodologie voor het onderzoek wordt in het volgende hoofdstuk uiteengezet.

2. Methode

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek nader toegelicht. Het onderzoeksontwerp wordt toegelicht evenals de onderzoeksgroep, gebruikte materialen en de procedure. Ten slotte volgt de werkwijze van de data-analyse.

2.1 Ontwerp

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van mixed methods research, waarbij kwantitatief onderzoek gecombineerd wordt met kwalitatief onderzoek. De eerste drie deelvragen zijn kwantitatief en de vierde deelvraag is kwalitatief. Het eerste gedeelte van het onderzoek heeft een beschrijvend karakter. Aan de hand van een survey-onderzoek is er antwoord gegeven op de vragen hoe (DV1) en in welke mate (DV2) docenten gemotiveerd zijn en welke docentkenmerken van invloed zijn op de docentenmotivatie (DV3).

Het tweede deel van het onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek en is exploratief van aard. Het geeft antwoord op de vraag welke interventies ervoor kunnen zorgen dat de docentmotivatie voor het primaire onderwijsproces versterkt wordt (DV4). Dit deel van het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een focusgroeponderzoek en individuele interviews. Aangezien beide onderzoeksmethoden andere typen informatie opleveren is volgens Ketelaar, Hentenaar en Kooter (2011) een combinatie van deze twee methoden het meest geschikt voor kwalitatief onderzoek. Het ontwerp en de inhoud van het kwalitatieve onderzoek wordt deels bepaald aan de hand van de onderzoeksresultaten uit het kwantitatieve deel van het onderzoek. Het onderzoeksontwerp is voorgelegd aan de commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit en er is toestemming tot uitvoering verleend.

2.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd bij Rijn IJssel. Rijn IJssel is een mbo-school in Arnhem en omgeving en kent ongeveer 1500 werknemers. Rijn IJssel heeft een college van bestuur, daaronder vallen zeven clusters met ieder een clusterdirecteur. Een cluster is opgedeeld in een aantal onderwijsteams welke worden aangestuurd door teamleiders.

De participanten van het onderzoek zijn werknemers van Rijn IJssel, cluster Economie en Uiterlijke Verzorging met als functie Docent LB, Docent LC, Docent LD, Instructeur 1, Instructeur 2, Instructeur 3 en Stagiair(e). Middels een doelgerichte steekproef zijn alle werknemers in de hiervoor genoemde functies met lesgevende taken benaderd om deel te nemen aan het kwantitatieve onderzoek. Uiteindelijk zijn er 137 vragenlijsten verstuurd en zijn er 97 ingevuld, dat is 70,8% van de totale doelgroep en is daarmee te classificeren als een prima response getal. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van de ingevulde vragenlijsten per team.

Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn er twee focusgoepen geformeerd bestaande uit elk vijf personen (N=10), daarnaast is er een aantal individuele interviews afgenomen (N=5). Het aantal betrokkenen voor het kwalitatieve deel van het onderzoek is gebaseerd op het advies dat Baarda (2014) geeft namelijk het inzetten van tien tot twintig eenheden. Daarmee behoudt de onderzoeker het overzicht en het voorkomt dat de gegevens als kwantitatieve data verwerkt wordt in het onderzoek. Ook in het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn alle drie de eerder genoemde functies betrokken.

2.3 Materialen

Voor de eerste drie deelvragen is gekozen voor een schriftelijke dataverzamelmethode in de vorm van een digitale vragenlijst. Deelvraag vier is onderzocht met behulp van een focusgroeponderzoek en een aantal individuele interviews. In dit hoofdstuk worden de hiervoor gebruikte materialen nader toegelicht.

2.3.1 Vragenlijst

Met behulp van Google forms is een digitale vragenlijst ontworpen (bijlage 2). Er is gekozen voor een gestructureerde digitale vragenlijst, zodat deze eenvoudig te versturen is aan de doelgroep en de uitkomsten van de vragenlijst makkelijk te verwerken zijn voor de data-analyse. Andere voordelen van het schriftelijk verzamelen van gegevens zijn volgens Baarda (2014) het borgen van de anonimiteit en het niet beïnvloed worden door de interviewer. Bovendien kan de respondent het moment van deelname aan het onderzoek grotendeels zelf bepalen. Het nadeel van een digitale vragenlijst is dat de onderzoeker niet kan doorvragen indien gewenst, waardoor er sprake kan zijn van een geringe diepgang (Baarda, 2014). Dit is getracht te ondervangen door tijdens het kwalitatieve deel van het onderzoek de onderzoeksresultaten te betrekken en daar de mogelijkheid te bieden tot doorvragen. Bij het ontwerpen van de vragenlijst is de optie 'verplicht' toegevoegd aan de variabelen waarbij dat van toepassing is. De respondent is verplicht een antwoord te geven om verder te kunnen gaan met de volgende variabele van de vragenlijst. De opbrengst hiervan is volledig ingevulde vragenlijsten.

De vragenlijst bestaat uit 42 variabelen en is in te delen in vijf onderdelen. Allereerst is er een aantal algemene variabelen opgenomen met als doel het achterhalen van de docentkenmerken (DV3), tevens zijn deze variabelen toegevoegd om te onderzoeken of er verschillen zijn te ontdekken tussen deze groepen. In het tweede onderdeel zijn variabelen opgenomen om het motivatietype te achterhalen van de betrokkenen (DV1). In onderdeel drie zijn variabelen opgenomen waarmee de mate van aanwezigheid van de basisbehoeften van Deci en Ryan (2000) achterhaald worden (DV1). Onderdeel vier staat in het teken van het achterhalen van de mate van motivatie voor het werk in het primaire onderwijsproces (DV2). Ten slotte zijn in onderdeel vijf, subvariabelen opgenomen met betrekking tot

de basisbehoeften (DV1), de factoren welke de motivatie beïnvloeden zowel positief als negatief (DV3) en een variabele over het omgaan met tegenslag en energie (DV4).

Bij het ontwikkelen van de vragenlijst is gebruik gemaakt van bestaande variabelen aangevuld met zelf ontwikkelde variabelen. Voor de variabele waarmee het werkmotief van de werknemer wordt achterhaald is gebruik gemaakt van een variabele uit de vragenlijst van Jansen in de Wal (2016). De variabele is aangepast aan dit onderzoek. De variabele 'Waarom doet u uw best voor het werk?' is gebaseerd op een variabele uit de zelfregulatievragenlijst van Ryan en Connell (1989). Voor het achterhalen van de basisbehoefte tevredenheid is gebruikgemaakt van een veel gebruikte vragenlijst (Deci et al., 2001; Ilardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993; Kasser, Davey, & Ryan, 1992).

Voor negen variabelen is er gebruik gemaakt van een vijfpunts-Likertschaal. Deze antwoordschaal is gericht op instemming met de variabele; helemaal mee oneens / grotendeels mee oneens / neutraal / grotendeels mee eens / helemaal mee eens. En een enkele keer is de variabele niet gericht op instemming om op deze manier de respondent scherp te houden.

In bijlage 3 is een overzicht opgenomen waarin per variabele het onderwerp is aangegeven en op welke deelvraag de variabele antwoord geeft. Ook is in het overzicht opgenomen wat de aanleiding is om de variabele op te nemen in de vragenlijst en indien het een reeds bestaande variabele betreft uit welke bron de variabele verkregen is.

2.3.2 Focusgroeponderzoek en individuele interviews

Aan de hand van een focusgroeponderzoek en individuele interviews is antwoord gegeven op deelvraag vier, het achterhalen van interventies voor het versterken van de docentmotivatie. Het betreft een semigestructureerd interview met daarin met name open vragen. Het voordeel hiervan is dat de gespreksleider kan doorvragen om tot gedetailleerde informatie te komen, het nadeel is een lagere validiteit dan bij een gestructureerd interview. Doordat er een combinatie is van de onderzoeksmethoden, namelijk een focusgroeponderzoek en individuele interviews ondervang je van beide methoden de nadelen en is er profijt van de voordelen. Het nadeel van een focusgroep is een lagere validiteit dan bij individuele interviews. Het voordeel is dat taboe-onderwerpen toegankelijker zijn, omdat respondenten dezelfde ervaringen kunnen hebben. Ook is een focusgroep efficiënt doordat je meer personen tegelijk interviewt. Bovendien is het eenvoudig te zien of personen het met elkaar eens zijn (Baarda, 2014).

Ten behoeve van de uitvoering van de focusgroepen is er een gesprekshandleiding ontwikkeld (bijlage 4). Voor de uitvoering van het focusgroeponderzoek is met name de topiclist van belang (Baarda, 2014), deze is opgenomen in de gesprekshandleiding. De topiclist is tevens gebruikt voor de uitvoering van de individuele interviews. Om de kwaliteit te bevorderen van het kwalitatieve onderzoek is de gesprekshandeling tussentijds voorgelegd aan een deskundige collega voor een peer

debriefing (Robson, 2011). De topiclist bestaat uit een aantal blokken waarbij de trechterbenadering is toegepast, de blokken beginnen algemeen waarna deze steeds specifiekere worden (Ketelaar et al., 2011).

2.4 Procedure

2.4.1 Procedure vragenlijst

Nadat de vragenlijst is ontwikkeld met behulp van Google Forms, is de vragenlijst voorgelegd aan 25 proefpersonen, dat leverde achttien ingevulde vragenlijsten op. Deze groep met proefpersonen is zorgvuldig geselecteerd en bestaat uit een clusterdirecteur, teamleider, tien docenten waarvan vier docenten Nederlands en een aantal personen buiten de doelgroep van het onderzoek, veelal met ervaring in het uitvoeren van onderzoeken. De proefpersonen zijn verzocht om de vragenlijst in te vullen, zodat het codeboek in SPSS gecheckt kon worden en de kinderziektes uit de vragenlijst gehaald zijn. Ook is er feedback gegeven op de inhoud, taal en de begrijpelijkheid van de variabelen. Naar aanleiding van de verkregen feedback zijn er enkele variabelen en antwoordmogelijkheden toegevoegd, een aantal tekstuele wijzigingen zijn doorgevoerd en een aantal variabelen en stellingen zijn anders geformuleerd. In bijlage 5 is de uitnodigingsmail aan de proefpersonen opgenomen.

In een vooraankondiging aan de teamleiders van de teams die geselecteerd zijn voor het onderzoek is er uitgelegd wat de inhoud van het onderzoek is en wat de rol van de teamleider kan zijn (bijlage 6). Om te zorgen voor een zorgvuldige en succesvolle afname van de vragenlijst is in samenwerking met de teamleider bepaald hoe en wanneer het team het beste benaderd kan worden. Bij vijf teams is door de onderzoeker het onderzoek gepresenteerd tijdens een teamvergadering of studiedag en is er tevens een oproep gedaan om de vragenlijst in te vullen. Bij één team heeft de teamleider het team gemaild en bij een ander team heeft de teamleider tijdens een teamvergadering het onderzoek gepresenteerd en een oproep gedaan om de vragenlijst in te vullen.

De gehele doelgroep heeft een begeleidende mail ontvangen met daarin de link naar de vragenlijst. Na twee weken is er een herinneringsmail verstuurd, met daarin de sluitingsdatum van de vragenlijst (bijlage 7). Een nadeel van een schriftelijke vragenlijst is non respons en om dit tegen te gaan is gebruik gemaakt van incentives (Baarda, 2014). In de begeleidende mail is aangegeven dat bij een teamrespons van 90% de onderzoeker trakteert. Na de deadline zijn de resultaten ingevoerd en geanalyseerd met behulp van het statistisch programma SPSS versie 25.

2.4.2 Procedure focusgroeponderzoek en individuele interviews

Uit de data-analyse van het kwantitatieve onderzoek bleek dat de doelgroep voornamelijk autonoom gemotiveerd is. Op basis van deze wetenschap en ook om organisatorische redenen is ervoor gekozen om twee focusgroepen te formeren en daarom zijn twee onderwijsteams benaderd voor deelname aan

het focusgroeponderzoek. Het voordeel hiervan is dat de groepen homogeen zijn. Volgens Ketelaar et al. (2011) functioneren homogene groepen beter. In beide teams scoort autonome motivatie het hoogst en de teamleden kennen elkaar, waardoor er een veilig gespreksklimaat heerst en de betrokkenen zich goed kunnen inleven in de voorbeelden die gegeven zijn.

Een focusgroep bestaat uit een technisch voorzitter, gespreksleider en vijf deelnemers. De onderzoeker heeft de rol van technisch voorzitter. Bij het selecteren van de gespreksleiders voor het leiden van de focusgroepen is rekening gehouden met het profiel dat Langer (2001) heeft opgesteld met kenmerken van een kwalitatief goede gespreksleider. Er is bewust gekozen voor twee verschillende gespreksleiders, volgens De Ruyter en Scholl (2004) bevordert dat de betrouwbaarheid van het kwalitatief onderzoek. Met beide gespreksleiders heeft een voorgesprek plaatsgevonden waarin aan de hand van de gesprekshandleiding het doel, de werkwijze, de rol van de gespreksleider en de topiclist zijn besproken.

De interviews zijn opgenomen en na de uitvoering is er over gegaan tot het transcriberen van de gegevens, gevolgd door een grondige analyse. Om de geldigheid en plausibiliteit van kwalitatief onderzoek te bevorderen is gebruik gemaakt van member checking, de betrokkenen hebben de onderzoeksresultaten tussentijds gelezen en gecheckt (Robson, 2011). Ook is wederom in deze fase van het onderzoek peer debriefing ingezet, een deskundige collega is gevraagd om de bevindingen te interpreteren (Wester & Peters, 2009).

2.5 Analyse

De verkregen data uit de vragenlijst is ingevoerd in SPSS. Het significantieniveau is 95%, bij alle statistische toetsen wordt uitgegaan van een betrouwbaarheid van $p < .05$. De resultaten worden als niet significant beschouwd indien de p-waarde hoger is. De functies BPV-begeleider, teamleiders en onderwijsassistent zijn buiten beschouwing gelaten. Deze groepen hebben een respons lager dan 50%, en daarnaast staan de lesgevende taken in het takenpakket niet in verhouding tot de lesgevende taken van een docent, instructeur en stagiair. De data-analyse bestaat uit drie onderdelen: betrouwbaarheidsanalyses, beschrijvende statistiek en toetsende statistiek.

2.5.1 Betrouwbaarheidsanalyse vragenlijst

Voor de betrouwbaarheidsanalyse van de vragenlijst is er gebruikt gemaakt van Cronbach's Alpha. De Cronbach's Alpha is berekend voor de variabelen 19, 23, 27 en 29. Voor de interpretatie van de α is gebruik gemaakt van de volgende indeling (George & Mallery, 2003): $>.9$ zeer goed, $>.8$ goed, $>.7$ acceptabel, $>.6$ matig, $>.5$ slecht, $<.5$ onacceptabel.

2.5.2 Beschrijvende statistiek vragenlijst

Er is een beschrijving gemaakt van de onderzoeksgroep met daarin alle docentkenmerken zoals deze gevraagd zijn in de vragenlijst, te noemen: geslacht, leeftijd, BAPO, functie, werktijdfactor, type dienstverband, dienstjaren, team, scholing, niveau hoogst genoten opleiding, loopbaan voor Rijn IJssel, niveau van lesgeven, takenpakket, reden om te werken in het mbo en hoe om te gaan met een tegenslag. Daarvoor zijn centrummaten (modus, mediaan en gemiddelde) en spreidingsmaten beschreven. Ook zijn er frequentieanalyses uitgevoerd van de variabelen met betrekking tot motivatietype, mate van motivatie en basisbehoeften.

2.5.3 Toetsende statistiek vragenlijst

Om tot het antwoord te komen op deelvraag 1 is gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek. Aan de hand van een frequentieverdeling is geanalyseerd hoe de respondenten zich verhouden tot de motivatietypen. Vervolgens is er per motivatietype (variabele 19) een subschaal aangemaakt met daarin vijf categorieën: niet gemotiveerd, matig gemotiveerd, voldoende gemotiveerd, goed gemotiveerd en zeer goed gemotiveerd. Met de subschalen per motivatietypen zijn er kruistabellen en Chikwadraattoetsen uitgevoerd om te bepalen of er een significant verschil is tussen de variabelen functie, contract type, werktijdfactor en de motivatietypen. Bij een significant verschil is tevens een Cramér's V toets uitgevoerd (Baarda, Van Dijkum & De Goede, 2014). Bij variabele 23 het bepalen van de basisbehoeften in de werkzaamheden, zijn na het hercoderen van een aantal variabelen, subschalen aangemaakt om de gemiddelden te berekenen per basisbehoefte. Vervolgens zijn ook voor de drie basisbehoeften subschalen aangemaakt om de scores te classificeren in dezelfde categorieën zoals bij variabele 19. Op basis van een frequentieverdeling is vastgesteld hoe de onderzoeksgroep scoort op de basisbehoeften. In bijlage 8 is de toegepaste werkwijze van deze classificatie beschreven.

Bij deelvraag 2 is voor het in kaart brengen van verschil tussen groepen gebruik gemaakt van verschillende toetsen. Allereerst zijn er frequentieverdelingen uitgevoerd. Gevolgd door een Independent Samples T-test uitgevoerd bij testvariabele 25, indien het twee groepen betreft. Bij meer dan twee te vergelijken groepen is een One-Way ANOVA uitgevoerd (Field, 2009). Bij homogene groepen is er gekozen voor Bonferroni, bij heterogene groepen voor de Games Howell. De samenhang bij variabele 25 is berekend met een Pearson's productmoment-correlatiecoëfficiënt. Bij de ordinale variabelen 27 en 29 is een Mann-Whitney U-toets uitgevoerd indien het een splitsingsvariabele betreft met twee groepen, bij meer dan twee groepen is een Kruskal-Wallis toets afgenomen (Field, 2009). Om de samenhang te berekenen is gebruik gemaakt van Spearman's rangcorrelatie toets.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 3 is er een analyse uitgevoerd aan de hand van kruistabellen en Chikwadraattoetsen, gevolgd door een Cramér's V mits er een significant verschil is

gevonden. Dit is gedaan bij variabele 1 tot en met 17 en 33 tot en met 38. De open vraag over waar de respondent energie van krijgt tijdens de uitvoering van het primaire proces is geanalyseerd aan de hand van de stappen ordenen, open coderen, axiaal coderen en tot slot selectief coderen.

2.5.4 Focusgroeponderzoek en individuele interviews

Om tot een antwoord te komen op deelvraag 4 welke interventies de docentmotivatie voor het primaire onderwijsproces versterken is gebruik gemaakt van het stappenplan van Baarda (2014). Allereerst zijn alle opnames getranscribeerd. Vervolgens zijn de gegevens geordend op thema zoals deze aan de orde gekomen zijn tijdens het kwalitatieve onderzoek; introductie, motivatie, energie, demotivatie en omgeving. Daarna is vastgesteld welke gegevens relevant zijn. De relevante gegevens zijn daarna verder gereduceerd door de gegevens te labelen en synoniemen samen te voegen, ook wel open coderen genoemd. De vervolgstap was het axiaal coderen van de gegevens, waarbij de overgebleven data ingedeeld zijn in categorieën. Tot slot zijn er centrale begrippen geformuleerd voor de typen interventies, waaraan categorieën gekoppeld zijn, oftewel het selectieve coderen. Voor dit verwerkingsproces is gebruik gemaakt van een logboek (bijlage 9).

3. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het onderzoek beschreven. In de eerste plaats is er een beschrijving gegeven van de steekproef en de respondenten van het onderzoek. Gevolgd door een overzicht met de belangrijkste resultaten van het onderzoek, uitgesplitst per deelvraag.

3.1 Beschrijving steekproef en respondenten

Voor het beantwoorden van deelvraag 1, 2 en 3 zijn er 137 digitale vragenlijsten verstuurd, waarvan 97 bruikbare vragenlijsten zijn geretourneerd, dat is een respons van 70,8%. Het betreft een doelgerichte steekproef. Om deelvraag 4 te beantwoorden hebben er een tweetal focusgroeponderzoeken plaatsgevonden, aan elk groepsinterview waren vijf deelnemers actief (N=10). Ook zijn er vijf individuele interviews afgenomen (N= 5). De onderzoeksgroep bestaat uit 38,1% mannen versus 61,9% vrouwen. De gemiddelde leeftijd is 40,1 jaar. De functies van de onderzoeksgroep zijn docent, instructeur en stagiair. In paragraaf 3.4 worden de resultaten van de docentkenmerken van de onderzoeksgroep nader toegelicht.

3.2 Onderzoeksresultaten deelvraag 1: motivatietypen

Om antwoord te geven op deelvraag 1 is in kaart gebracht welke redenen er zijn om het werk uit te voeren, deze zijn gekoppeld aan de motivatietypen van Ryan en Deci (2000). Ook is de mate van aanwezigheid van de basisbehoeften in kaart gebracht. Allereerst is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Variabele 19 dat antwoord geeft op 'Wat zijn redenen voor u om uw werk uit te voeren?' heeft een acceptabele betrouwbaarheid de Cronbach's $\alpha = .74$. Bij variabele 23 waar gevraagd is naar de basisbehoeften die ervaren worden in het werk is er sprake van een goede betrouwbaarheid, Cronbach's $\alpha = .87$. In tabel 1 staat de Cronbach's alpha en de centrum- en spreidingsmaten van de motivatietypen en basisbehoeften weergegeven.

Tabel 1

Scores op motivatietypen en basisbehoeften: Cronbach's alpha, gemiddelde, mediaan, minimale en maximale score en standaarddeviatie (N=97)

	α	M	Med	Min	Max	SD
Motivatietypen	.74					
Externe regulatie		2,2	2	1	4	0.88
Geïntrojecteerde regulatie		3,3	3	1	5	0.91
Geïdentificeerde regulatie		4,3	4	2	5	0.61

Intrinsieke motivatie	4,3	4	2	5	0.62
Basisbehoeften	.87				
Sociale verbondenheid	4,3	4	3	5	0.58
Autonomie	4,2	4	2	5	0.60
Competentie	4,3	4	2	5	0.60

Om te bepalen in welke mate de onderzoeksgroep toe te bedelen is aan een motivatietype zijn de scores omgezet naar categorieën, datzelfde geldt voor de onderzoeksresultaten van de basisbehoeften. Om de categorieën te bepalen is de minimale en maximale score berekend, vervolgens zijn de grootte van de klassen bepaald door deze evenredig te verdelen. Tot slot zijn de resultaten ondergebracht in de verschillende categorieën. De exacte werkwijze die hierbij is toegepast is terug te lezen in bijlage 8. In tabel 2 staat het overzicht van de classificatie van de onderzoeksresultaten weergegeven.

Tabel 2

Absolute aantallen en percentages van de scores op motivatietypen en basisbehoeften geclassificeerd per categorie (N=97)

	Niet n (%)	Matig n (%)	Voldoende n (%)	Goed n (%)	Zeer goed n (%)
Motivatietype					
Externe regulatie	19 (19,6)	47 (48,5)	21 (21,6)	10 (10,3)	.
Geïntrojecteerde regulatie	1 (1)	19 (19,6)	38 (39,2)	31 (32)	8 (8,2)
Geïdentificeerde regulatie	.	1 (1)	5 (5,2)	56 (57,7)	35 (36,1)
Intrinsieke motivatie	.	1 (1)	5 (5,2)	53 (54,6)	38 (39,2)
Basisbehoefte					
Sociale verbondenheid	.	1 (1)	4 (4)	57 (58,8)	35 (36,1)
Autonomie	.	1 (1)	8 (8,2)	64 (66)	24 (24,7)
Competentie	.	.	7 (7,2)	59 (60,8)	31 (32)

Te zien is dat de motivatietypen die geschaard worden onder autonome motivatie het hoogst scoren, allereerst intrinsieke motivatie gevolgd door geïdentificeerde regulatie. Er is sprake van een lagere score op het motivatietype geïntrojecteerde regulatie en een lage score op externe regulatie. Voor het ervaren van de aanwezigheid van de basisbehoeften in het werk geldt dat de onderzoeksgroep deze goed tot zeer goed ervaart.

Aan de hand van kruistabellen en een Chi-kwadraattoets zijn de variabelen geslacht, functie, contract type en werktijdfactor afgezet ten opzichte van de motivatietypen en de basisbehoeften. Er zijn hierbij geen significante verschillen gemeten tussen de variabelen en de motivatietypen, datzelfde geldt voor de basisbehoeften. Uit de Spearman's toets blijkt dat er is sprake van een zwakke

samenhang tussen de basisbehoeften en tussen de autonome motivatietypen: geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie, in tabel 3 staan de onderzoeksresultaten weergegeven er is enkelzijdig getoetst.

Tabel 3

Zwakke positieve samenhang tussen de basisbehoeften en de motivatietypen geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie (N=97)

	Geïdentificeerde regulatie		Intrinsieke motivatie	
	r_s	p	r_s	p
Sociale verbondenheid	0,34	< 0,000	0,32	< 0,001
Autonomie	0,32	< 0,000	0,33	< 0,000
Competentie	0,36	< 0,000	0,45	< 0,000

3.3 Onderzoeksresultaten deelvraag 2: mate van motivatie

Er zijn drie variabelen in de vragenlijst opgenomen waarmee antwoord wordt gegeven op deelvraag 2 wat is de mate van motivatie van de docent voor het primaire onderwijsproces? Allereerst is gevraagd naar de algemene motivatie van de docent voor de uitvoering van lesgebonden taken (variabele 25). Vervolgens is gevraagd naar de motivatie waarin de lesgebonden taken zijn gesplitst in voorbereiding, uitvoering en nazorg (variabele 27). Tot slot is gevraagd naar de motivatie voor het verbeteren van de pedagogische, didactische, interpersoonlijke en organisatorische competenties (variabele 29). Ook hier is allereerst gestart met een betrouwbaarheidsanalyse. Bij variabele 27 is er sprake van een matige betrouwbaarheid, de Cronbach's $\alpha = .61$. Bij variabele 29 is er sprake van een zeer goede betrouwbaarheid (29), Cronbach's $\alpha = 0.93$. De Cronbach's Alpha voor beide variabelen samen is $\alpha = .83$, hier is sprake van een goede betrouwbaarheid. In tabel 4 zijn de onderzoeksresultaten weergegeven waaronder de gemiddelde score, de mediaan en de standaarddeviatie.

Tabel 4

Scores van variabelen gericht op de mate van motivatie: Cronbach's alpha, gemiddelde, mediaan, minimale en maximale score en standaarddeviatie (N=97)

Variabele	α	M	Med	Min	Max	SD
Algemeen		7,9	8	3	10	1.05
Kerntaken	.61					
Voorbereiding		3,9	4	2	5	0.83
Uitvoering		4,4	4	2	5	0.60
Nazorg		3,5	4	2	5	0.91

Docentcompetenties	.93				
Pedagogische competentie	4,2	4	2	5	0.79
Didactische competentie	4,2	4	2	5	0.75
Interpersoonlijke competentie	4,1	4	2	5	0.81
Organisatorische competentie	4,1	4	2	5	0.82

De gemiddelde score op de tienpuntsschaal voor de mate van motivatie voor het primaire onderwijsproces is een 7,9. Er blijken geen significante verschillen te zijn tussen de mate van motivatie en de docentkenmerken. Voor de data-analyse is gebruikgemaakt van de Independent Samples T-test als het gaat om het meten van verschillen tussen twee groepen, bij het vergelijken van meer dan twee groepen is gebruik gemaakt van de One way ANOVA (Field, 2009). Om de samenhang te meten tussen variabelen op interval- en rationiveau is gebruik gemaakt van de Pearson's test (Van der Zee, 2016). Er blijkt geen significante samenhang te zijn tussen de mate van motivatie en de leeftijd, dienstjaren en werktijdfactor.

De gemiddelde score op de vijfpunts Likert schaal voor wat betreft de mate van motivatie gesplitst in voorbereiding, uitvoering en nazorg, laat zien dat de onderzoeksgroep het meest gemotiveerd is voor de uitvoering van de les, gevolgd door de voorbereiding van de les, de onderzoeksgroep is het minst gemotiveerd voor de nazorg van de les. Aan de hand van de Mann Withney U test en de Kruskal Wallistoets zijn er analyses gemaakt om te bepalen of er significante verschillen zijn tussen verschillende groepen. Er is een significant verschil in de mate van motivatie voor de nazorg van het primaire onderwijsproces en tussen mensen die ingedeeld zijn in categorieën van dienstjaren binnen de onderwijsinstelling (Kruskal-Wallistoets $H = 12,010$ $df = 2$; $p < 0,03$). De gemiddelde rangorderscore voor de groep personen ($N=49$) die 0-5 jaar in dienst is 50,5, voor personen ($N=25$) welke 6-10 jaar in dienst zijn is het gemiddelde 35,1 en tot slot de groep personen welke 11-40 jaar in dienst zijn is het gemiddelde 61. Uit de post-hocvergelijking volgens de Bonferroni-methode blijkt dat er een significant verschil zit tussen de categorie 6-10 jaar in dienst ten opzicht van de andere twee categorieën 0-5 jaar in dienst ($p = .032$) en 11-40 jaar in dienst ($p=.001$).

De onderzoeksgroep is bereid om de pedagogische (4,2), didactische (4,2), interpersoonlijke (4,1) en organisatorische (4,1) competenties te verbeteren. Ook hier zijn de Mann Withney U-test en Kruskal-Wallistoets uitgevoerd; er zijn geen significante verschillen gevonden in relatie tussen deze vraag en de docentkenmerken. Tevens is de samenhang getoetst en uit de Spearman's toets blijkt dat er geen sprake is van een significante samenhang, zowel bij de variabele omtrent motivatie gesplitst in fases als bij de variabele voor de motivatie om docentcompetenties verder te ontwikkelen.

3.4 Onderzoeksresultaten deelvraag 3: invloed docentkenmerken op motivatie

Om tot een antwoord te komen op deelvraag 3 welke docentkenmerken van invloed zijn op de motivatie van de docenten met betrekking tot de uitvoering van het primaire onderwijsproces, zijn de volgende variabele geanalyseerd: geslacht, leeftijd, functie, werktijdfactor, type dienstverband, dienstjaren, team, niveau hoogst genoten opleiding, docentenopleiding afgerond, PDG-cursus afgerond, loopbaan voor huidige werkgever, niveau van lesgeven, takenpakket en de reden om in het mbo te werken. In bijlage 10 is de beschrijvende statistiek van de docentkenmerken opgenomen.

De grootste functiegroep is Docent LB (51,5%) gevolgd door Docent LC (30,9). De gemiddelde werktijdfactor is 0,77 FTE en de onderzoeksgroep werkt gemiddeld 8 jaar voor de mbo-instelling. De meesten respondenten hebben een contract voor onbepaalde tijd (70,1%). Het niveau van de hoogst genoten opleiding is hbo (71,1%), 63,9% van de onderzoeksgroep heeft een docentenopleiding afgerond en 27,8% heeft een afgeronde PDG-cursus. Iets meer dan de helft heeft hiervoor buiten de onderwijssector gewerkt (52,6%), 20,6% is direct na het volgen van een opleiding aan de slag gegaan bij de mbo-instelling. 72,2% van de onderzoeksgroep heeft een teamtaak en 22,7% heeft een clustertaak. De belangrijkste reden om te werken in het mbo is de doelgroep (79,4%), gevolgd door het bijdragen aan de maatschappij (71,1%). Status is voor 2,1% een reden om te werken in het mbo.

Er is geen significant verschil gemeten tussen de motivatietypen en de hiervoor genoemde docentkenmerken, evenals de mate van motivatie en docentkenmerken. Daarnaast zijn er aanvullende toetsen uitgevoerd, daaruit blijkt dat er een verschil is tussen de basisbehoefte autonomie en personen ingedeeld in verschillende leeftijdscategorieën. Personen uit de leeftijdscategorie 30-39 vinden dat de basisbehoefte autonomie meer bevredigd wordt dan mensen uit andere leeftijdscategorieën. Het verschil is significant (Kruskal-Wallistoets $\chi^2 = 15,804$; $df = 4$; $p < 0,004$). De gemiddelde rangordingscore voor de leeftijdscategorie 20-29 ($N=24$) is 41,67, voor leeftijdscategorie 30-39 ($N=24$) is dat 68,48, de leeftijdscategorie 40-49 ($N=24$) is 45,38, leeftijdscategorie 50-59 ($N=20$) is 40,83 en leeftijdscategorie ($N=5$) 60-69 is 40,80. Uit de post hoc test Bonferroni blijkt dat er een significant verschil zit tussen de leeftijdscategorie 30-39 jaar ten opzichte van de twee categorieën 20-29 jaar ($p = .016$) en 50-59 jaar ($p = .01$).

Naast de algemene docentkenmerken is er ook specifiek gevraagd naar welke personen en factoren invloed hebben op de motivatie van de docent. Deze personen en factoren zijn geanalyseerd aan de hand van de beschrijvende statistiek, een compleet overzicht hiervan is opgenomen in bijlage 10. De collega's (75,3%), studenten (67%), teamleider (60,8%) en het thuisfront (59,8%) hebben een positieve invloed op de docent. 59,8% geeft aan dat de clusterdirecteur geen invloed heeft op de motivatie. Over het algemeen worden de factoren wisselend positief als negatief gewaardeerd. Anders is dat voor de factoren veiligheid, 59,8% van de onderzoeksgroep ervaart deze factor als positief, ook deskundigheidsbevordering op eigen initiatief heeft een positieve invloed op de motivatie (87,6%). Als de deskundigheidsbevorderingactiviteit door het team of cluster wordt bepaald dan ervaart 41,2% van

de onderzoeksgroep dat als positief en 43,3% vindt dat dit wisselend van invloed is op de motivatie. Het klimaat in het gebouw wordt met 26,8% het vaakst gezien als een negatieve invloed op de motivatie.

Er zijn ook enkele toetsen afgenomen; kruistabellen en Chi-kwadraattoetsen. Er zijn geen significante verschillen gemeten met betrekking tot welke personen en factoren invloed hebben op de motivatie in relatie tot de docentkenmerken.

3.5 Onderzoeksresultaten deelvraag 4: motivatieversterkende interventies

Zowel in het kwantitatieve onderzoek als in het kwalitatieve onderzoek is gevraagd naar energiegevers voor de docent. Deze energiegevers kunnen gezien worden als werkzame elementen van interventies waarmee de motivatie versterkt wordt. Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat de belangrijkste energiegever van de onderzoeksgroep de student is, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen contact met de student en de houding van de student. Ook de ontwikkeling en de behaalde resultaten van de student zijn energiegevers, net zoals de uitvoering van de les zelf en de collega's. Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat deze energiegevers aangevuld kunnen worden met erkenning van collega's, leidinggevende en studenten. Ook de afwisseling in de werkzaamheden, het ervaren van autonomie en het zelf invoeren van vernieuwingen in de uitvoering van het onderwijs zijn energiegevers. In bijlage 11 is een overzicht opgenomen van de centrale begrippen en categorieën van energiegevers die voortkomen uit zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve onderzoek.

Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat de onderzoeksgroep zichzelf na het ervaren van een tegenslag motiveert door in gesprek te gaan met een collega (84,5%), de tegenslag te relativeren (67%) en door te praten over de tegenslag met een gesprekspartner buiten het werk (49,5%). Er zijn geen significante verschillen gevonden voor wat betreft de manier van motiveren na een tegenslag en docentkenmerken. Tijdens het kwalitatieve onderzoek is aan de onderzoeksgroep gevraagd welke interventies zij inzetten om de reguliere motivatie te behouden en/of te versterken. Ook is er expliciet gevraagd naar interventies die juist ingezet worden na het ervaren van een tegenslag. In tabel 5 is een overzicht weergegeven van motivatieversterkende interventies.

Tabel 5

Overzicht van motivatieversterkende interventies toegepast bij reguliere motivatie en de motivatie na een tegenslag, centrale begrippen en categorieën (N=15)

	Reguliere motivatie	Motivatie na ervaren tegenslag
Denkproces		
Reflecteren		X
Relativeren		X
Acceptatie		X
Inleven student		X
Veranderen		
Didactiek		X
Focus verleggen		X
Aanpassen eigen houding/werkwijze		X
Vernieuwing en experimenteren	X	
Ontwikkeling		
Competentie	X	
Deskundigheidsbevordering	X	
Leren van collega's		X
Regie op eigen werk		
Eigen rol	X	X
Positieve houding		X
Plezier	X	
Succes en het ervaren van succes	X	
Interactie en invloed		
Collega's	X	X
Studenten	X	X
Thuisfront		X
Deskundige		X
Invloed student	X	

De interventies die worden toegepast om de reguliere motivatie te versterken komen deels overeen met de interventies welke ingezet worden om de motivatie te versterken na een tegenslag. Interventies welke betrekking hebben op het denkproces van de docent komen alleen voor bij motivatieversterkende interventies welke ingezet worden na het ervaren van een tegenslag. Reflecteren

en relativeren worden door vrijwel elke respondent aangegeven als toegepaste interventie. Dergelijke denkprocessen kunnen leiden tot acceptatie, maar ook tot interventies die leiden tot verandering, zoals het aanpassen van de didactiek, het verleggen van de focus en het aanpassen van de eigen houding of werkwijze. De ontwikkeling van de docent zelf wordt ook ingezet als interventie. Het gaat hier met name om het werken aan en keuzes maken met betrekking tot deskundigheidsbevordering en het werken aan eigen competenties gericht op uitdaging en ontwikkeling. Interventies welke gericht zijn op regie op eigen werk blijken ook ingezet te worden. Het gaat hierbij om keuzes die de docent maakt met betrekking tot het omgaan met het werk, een positieve houding, het voorop stellen van plezier in het werk en het ervaren van succes.

Naast deze interventies die voornamelijk gericht zijn op de docent zelf, zoekt de onderzoeksgroep juist ook de interactie op met de omgeving. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden in het doel van de interactie. In gesprek gaan met collega's wordt vooral ingezet om stoom af te blazen, herkenning ondervinden en het achterhalen van tips. Veelal kiest de onderzoeksgroep ervoor om direct na een tegenslag de student aan te spreken op ongewenst gedrag, met hen wordt juist gesproken om de tegenslag bij de kern aan te pakken. Ook blijkt het richten op welwillende studenten een succesvol ingezette interventie te zijn om de motivatie te versterken na een tegenslag. Net zoals gesprekken voeren met het thuisfront of een deskundige dragen bij aan het versterken van motivatie. In bijlage 12 staat de opbrengst beschreven naar aanleiding van het axiaal coderen, de categorieën staan daar apart beschreven.

4. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is het achterhalen hoe en in welke mate docenten gemotiveerd zijn voor het primaire onderwijsproces, welke docentkenmerken hierop van invloed zijn en hoe de motivatie versterkt kan worden. Hierbij staat het primaire onderwijsproces centraal met de daarbij horende lesgevende taken die voortvloeien uit de voorbereiding, uitvoering en nazorg van de lessen.

Geconcludeerd kan worden dat het lesgevende personeel autonoom gemotiveerd is. Intrinsieke motivatie komt het meest voor, gevolgd door geïdentificeerde regulatie. Gecontroleerde motivatie komt vele malen minder voor bij de docenten. Er is een lage score op het motivatietype geïntrojecteerde regulatie en een nog lagere score op externe regulatie. Ook als er expliciet gevraagd wordt aan de docent om zichzelf te scoren op extrinsieke motivatie versus intrinsieke motivatie, vindt de onderzoeksgroep zichzelf vooral intrinsiek gemotiveerd. Dat versterkt de betrouwbaarheid van het onderzoeksresultaat van motivatietypen. Ook tijdens het kwalitatieve onderzoek wordt voornamelijk gekozen voor drijfveren die passen bij de motivatietypen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie. Met name plezier, interesse en geboeidheid in het vakgebied en de student worden ervaren als drijfveren. Ook relevantie wordt gezien als drijfveer, een enkele keer wordt beloning genoemd. Opvallend is dat schaamte, een drijfveer welke geschaard wordt onder gecontroleerde motivatie, wel een rol speelt in het kwalitatieve onderzoek. De docent zou zich schamen als studenten en collega's merken dat de docententaken niet voor elkaar zijn. Terwijl schaamte niet expliciet naar voren komt uit het kwantitatieve onderzoek, mogelijk doordat het begrip schaamte beter uitgelegd is tijdens de (groeps)interviews.

Er is gemeten of de basisbehoeften sociale verbondenheid, autonomie en competentie worden bevredigd opdat mensen zich kunnen ontwikkelen en functioneren in de uitvoering van het primaire onderwijsproces. Geconcludeerd kan worden dat de basisbehoeften worden gepercipieerd als in grote mate aanwezig, alle drie de basisbehoeften scoren gemiddeld genomen een goed. Er bestaat een positief verband tussen het ervaren van de basisbehoeften enerzijds en anderzijds tevredenheid over de werksituatie (Deci & Ryan, 2000). Uit het onderzoek van Jansen in de Wal (2016) blijkt dat er een relatie is tussen de basisbehoeften autonomie en sociale verbondenheid als het gaat om geïdentificeerde regulatie en dat er een relatie is tussen de basisbehoeften autonomie en competentie bij het motivatietype intrinsieke motivatie, deze conclusie kan hier ook worden getrokken. Ook zegt Jansen in de Wal (2016) dat autonome motivatie belangrijk is voor innovatief gedrag en professionele ontwikkeling, de onderzoeksgroep voldoet aan dit criterium.

In dit onderzoek is tevens onderzocht in welke mate de docent gemotiveerd is voor de uitvoering van lesgebonden taken. De algemene motivatie blijkt ruim voldoende te zijn. De meeste energie wordt gehaald uit de uitvoering van de les, daarvoor zijn zij ook het meest gemotiveerd. Er is een redelijke motivatie voor de voorbereiding en nazorg van de les, maar voornamelijk nazorg wordt niet ervaren

als energiegever. Er heerst tevredenheid over de eigen bekwaamheid in de pedagogische, (vak)didactische, interpersoonlijke en organisatorische competenties, tevens is de onderzoeksgroep gemotiveerd om deze competenties te verbeteren.

In het onderzoek is ook bekeken welke docentkenmerken invloed hebben op de motivatie van de docent, en hierbij is ook bekeken welke (persoons)factoren van invloed zijn op de motivatie. Over het algemeen kan gezegd worden dat de docentkenmerken niet van invloed zijn op de motivatie, enkele uitzonderingen daargelaten. Het betreft hier persoonskenmerken leeftijd en dienstjaren. De gemiddelde leeftijd van de onderzoeksgroep is 40,1 jaar en ligt daarmee ruim onder de gemiddelde leeftijd van de landelijk gemeten leeftijd van 48,7 jaar. Geconcludeerd kan worden dat de vergrijzing van het docentencorps hier niet aan de orde is. De onderzoeksgroep weerspiegelt niet het beeld dat wordt geschetst door Bussemaker en Dekker (2017), zij spreken over een vergrijzing in het mbo, hierop wordt later teruggekomen.

Het mbo kent vier opleidingsniveaus, uit het onderzoek blijkt dat er geen significante verschillen zijn in de mate van motivatie en het opleidingsniveau van de student waaraan lesgegeven wordt. Blijkbaar heeft het opleidingsniveau van de student geen invloed op de mate van motivatie van de docent. Er zijn geen opvallende verschillen te zien in de mate van motivatie tussen zij-instromers en docenten die hiervoor ook in de onderwijssector werkten of rechtstreeks vanuit de docentenopleiding aan de slag zijn gegaan. Hieruit is te concluderen dat de loopbaan van de docent voor de huidige baan niet van invloed is op de mate van motivatie van de docent.

De belangrijkste reden om te werken in het mbo is de doelgroep. Dat is ook terug te zien bij de energiegevers en interventies die gericht zijn op de student. Hieruit blijkt dat docenten gemotiveerd raken door het feit dat zij kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de student. Ook zijn docenten gericht op sociale verbondenheid met de doelgroep, interactie met de doelgroep is een belangrijke energiegever. Een andere belangrijke reden om in het mbo te werken is het bijdragen aan de maatschappij. Opvallend is dat status nauwelijks als reden gegeven wordt. Blijkbaar klopt het beeld dat het beroep van docent niet meer wordt gezien als status beroep (Bussemaker & Dekker, 2017).

Om de laatste deelvraag te beantwoorden waarbij onderzocht is welke interventies docenten toepassen om de motivatie te versterken, is allereerst gekeken naar de energiegevers voor de uitvoering van lesgebonden taken. Zowel uit het kwantitatieve als het kwalitatieve onderzoek blijkt dat de student in de breedste zin van het woord een energiegever is voor docenten. Het gaat hierbij om het contact met de student, de houding, de ontwikkeling en het uiteindelijke resultaat dat de student bereikt. Ook de les zelf en collega's zijn veel genoemde energiegevers. In het kwalitatieve onderzoek worden deze energiegevers aangevuld met het krijgen van waardering en erkenning van de student, collega en leidinggevende. Ook afwisseling, autonomie en vernieuwing in de uitvoering van lesgebonden taken geven energie.

Bij het onderzoeken van de motivatieversterkende interventies is er onderscheid gemaakt tussen reguliere motivatie en motivatie na een tegenslag. Uit de resultaten blijkt dat de interventies overlap hebben, behalve bij interventies die gericht zijn op het denkproces van de docent, denk hierbij aan reflecteren, relativeren, acceptatie en inleven in de student. De reden hiervan is mogelijksterwijs dat de docent na het ervaren van een tegenslag bewuster nadenkt over de werksituatie.

Nadat er gereflecteerd is zet de docent interventies in die gericht zijn op acceptatie of op verandering. Bij de laatst genoemde gaat het om het aanpassen van de eigen werkhouding en -wijze. Veranderen van de didactiek, de focus verleggen in de werkzaamheden en vernieuwen dragen bij om de motivatie te versterken. Door te veranderen geeft de docent een nieuwe impuls aan zijn motivatie. Ook interventies welke gericht zijn op de ontwikkeling van de docent versterken de motivatie, zoals; jezelf uitdagen en het vertrouwen in eigen kunnen, het werken aan deskundigheidsbevordering en het informele leren van collega's. Het werken aan de eigen kennis en vaardigheden hebben klaarblijkelijk een positieve invloed op de motivatie. Bij de interventies die gericht zijn op regie op eigen werk, waar de basisbehoefte autonomie belangrijk is, komen interventies naar voren die gericht zijn op de eigen rol, positieve houding, plezier en succes. De vrijheid om eigen keuzes te maken speelt ook hier een belangrijke rol. Geconcludeerd kan worden dat een bewuste keuze voor positiviteit motivatieversterkend werkt. Tot slot zijn interventies die gericht zijn op interactie met zowel studenten, collega's en de omgeving belangrijke versterkende interventies. Voor de docent is sociale verbondenheid belangrijk, het contact met anderen beïnvloedt de motivatie positief. Al met al kan gesteld worden dat de interventies welke toegepast worden om de motivatie te versterken grotendeels te herleiden zijn naar de basisbehoeften sociale verbondenheid, competentie en autonomie.

Uit de vragenlijst blijkt dat docenten zichzelf motiveren na het ervaren van een tegenslag door in gesprek te gaan met een collega, gevolgd door het relativeren van de tegenslag en het praten met een gesprekspartner buiten het werk. In meerdere opzichten blijken collega's belangrijk te zijn. De interactie met de collega's wordt opgezocht met als doel het ontvangen van feedback, het relativeren van een gebeurtenis en plezier ervaren. Een open team werkt prettig voor het verwerken van tegenslag. Concluderend kan gezegd worden dat collega's een belangrijke rol vervullen als het gaat om gemotiveerd blijven voor het werk.

Hoewel de student op vele manieren onderdeel is van interventies die toegepast worden ter versterking van de motivatie, blijkt uit het kwalitatieve onderzoek dat juist de studenten ook een reden zijn waardoor de motivatie kan afnemen. Het gaat dan om studenten met motivatieproblemen of ordeverstoring gedrag. Vaak wordt in een dergelijke situatie de student geconfronteerd met het gedrag of wordt de focus verlegd naar welwillende studenten.

Al met al kan gezegd worden dat de onderzoeksgroep autonoom gemotiveerd is, het lesgevende personeel is ruim voldoende gemotiveerd, in het bijzonder voor de uitvoering van de lessen. De student is een belangrijke energiegever, net zoals collega's en het uitvoeren van de lessen. Er blijken

vrijwel geen docentkenmerken van invloed te zijn op de motivatie. Er is onderscheid te maken tussen interventies welke gericht zijn op het versterken van de reguliere motivatie en het versterken van de motivatie na het ervaren van een tegenslag. Naast dat er verschillen zijn gevonden, is er ook overlap. Interventies die gericht zijn op regie op eigen werk, ontwikkeling van de docent en interactie met de omgeving werken motivatieversterkend.

4.1 Beperkingen van het onderzoek

Terugkijkend naar de onderzoeksmethodologie is er een aantal tekortkomingen dat mogelijk het resultaat van het onderzoek beïnvloed heeft. Allereerst is het onderzoek vooral gericht op hoe de docent zijn eigen motivatie ziet en waardeert. De vraag is of de docent hiernaar acteert, oftewel is het ook zichtbaar in de organisatie dat de docent autonoom gemotiveerd is of vindt de docent dat vooral zelf? Ook bestaat de kans dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven.

Ten tweede kent de genomen steekproef haar beperkingen. De docentkenmerken verschillen ten opzichte van landelijk gegevens, een voorbeeld is de gemiddelde leeftijd die lager ligt dan het landelijk gemiddelde. Mogelijk geldt dat ook voor andere resultaten.

Ten derde is het aantal items voor het bepalen van de motivatietypen aan de lage kant. Per motivatietype zijn er drie a vier items opgenomen. Bij de tweede variabele voor het bepalen van het motivatietype, waar gevraagd is naar redenen om uw best te doen voor uw werk (variabele 21) is er één item specifiek voor het meten van het motivatietype intrinsieke motivatie en één item voor het motivatietype geïdentificeerde regulatie. Terwijl voor de gecontroleerde motivatietypen acht items zijn opgenomen. Er is gekozen om een deel van een vragenlijst over te nemen, achteraf gezien had er beter gekeken moeten worden naar het aantal items per motivatietype. Er is gekozen om de gehele variabele niet mee te nemen in de data analyse.

Ten vierde zijn niet alle Cronbach's Alpha tussen de .70 en .80. Enkele keren is de betrouwbaarheid onder de .70 en enkele keren juist boven de .80. Een betrouwbaarheid onder de .70 beschouwen we als matig, waardoor de kans groot is dat bepaalde effecten niet significant zijn geworden aangezien het meetinstrument minder gevoelig is en er is een verhoogde kans op type II fouten.

Ten slotte was het oorspronkelijke idee om voor elk motivatietype te onderzoeken welke interventies toegepast kunnen worden om de motivatie te versterken. Dat is uiteindelijk niet gelukt door verschillende redenen. Uit het onderzoeksresultaat bleek dat de doelgroep vooral autonoom gemotiveerd is en in vele mindere mate is er sprake van een gecontroleerde motivatie. Doordat de vragenlijst anoniem is ingevuld, is het niet te achterhalen welke respondent welk motivatietype heeft. Ook verliep de selectie van respondenten voor het kwalitatieve deel van het onderzoek moeizamer dan verwacht. Om deze redenen is uiteindelijk besloten om twee teams en enkele werknemers gericht te benaderen voor deelname aan de focusgroeponderzoeken en individuele interviews.

4.2 Aanbevelingen

Op basis van de conclusies die getrokken is er een aantal aanbevelingen geformuleerd. Deze aanbevelingen zijn gesplitst in aanbevelingen voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Het onderzoek is vooral gericht op hoe de docent zichzelf ziet en waardeert voor wat betreft het motivatietype en de mate van motivatie. Omdat motivatie grotendeels blijkt uit het gedrag van de docent, kan het gebruik van de dataverzamelmethode observatie leiden tot een nog betrouwbaarder en completer beeld. Het is ook interessant om te onderzoeken hoe de docent overkomt op de student voor wat betreft het motivatietype en de mate van motivatie. Er zou onderzocht kunnen worden in welk motivatietype de student de docent classificeert. Eventueel zou daarin ook de zienswijze van de leidinggevende en de collega's meegenomen kunnen worden om op deze manier een totaal beeld te creëren.

Omdat het belangrijk is om docenten te behouden voor het vakgebied, is het ook relevant om te onderzoeken hoe de docent zichzelf op de langere termijn gemotiveerd kan houden, en welke rol de organisatie hier in kan hebben. Dat kan bijvoorbeeld door de docent een langere tijd te volgen en met behulp van verschillende onderzoeksmethoden zoals observeren aangevuld met het afnemen van interviews het onderzoek uit te voeren. Door dat op verschillende momenten gedurende een langere periode te doen, kan in kaart worden gebracht hoe het proces van gemotiveerd zijn en blijven verloopt.

Een onderzoek gericht op de interventies die toegepast worden door docenten om de motivatie te versterken kan breder opgevat worden. Door onderzoek uit te voeren naar verschillende typen interventies die de docent zelf kan toepassen, kan dat leiden tot meer bewustwording en een hogere mate van motivatie. Doordat er bewust gekozen wordt voor interventies die van toegevoegde waarde zijn. Zo kan bijvoorbeeld een onderscheid aangebracht worden in bewuste en onbewuste interventies. Door de docent te observeren komen ook de onbewuste interventies naar voren. Ook kan de rol van het management daar in meegenomen worden, zodat zij de motivatietypen kunnen herkennen en dat zij concrete handvatten krijgen om het lesgevend personeel te motiveren. De opbrengst van het onderzoek kan leiden tot het (langer) behouden van de docent en ter voorkoming van tekorten.

Suggesties voor de onderwijspraktijk

Aangezien de basisbehoefte competentie hoog scoort en de docentmotivatie om zichzelf te verbeteren aanwezig is, is het aan de organisatie om betrokken te zijn bij de loopbaanplanning van de docent. Door bijvoorbeeld het stimuleren en ondersteunen van docenten in het keuzeproces voor deskundigheidsbevordering ter verbetering van de docentcompetenties.

Ook kan het management zich meer verdiepen in de drijfveren van docenten zodat zij daarop kunnen anticiperen. Tevens is het verdiepen in drijfveren die klaarblijkelijk geen rol spelen in de motivatie van de docent nuttig, om op deze manier in beeld te krijgen wat werkt en wat niet. Teamleiders zullen de docenten vooral moeten benaderen op drijfveren en interventies die betrekking hebben op autonome motivatie. Daarin spelen de basisbehoeften een belangrijke rol. Het ondersteunen in regie op eigen werk, het faciliteren in sociale verbondenheid op de werkvloer in het docentteam, en een open team zijn enkele voorbeelden welke prettig zijn voor het verwerken van tegenslag en het behouden van de motivatie. Het uitspreken van waardering door leidinggevendens geeft de onderzoeksgroep energie. Het is een klein gebaar, maar heeft een belangrijke uitwerking op de motivatie van de docent.

Het is relevant om verder te onderzoeken waarom nazorg minder ervaren wordt als energiegever en om te bekijken hoe dit omgezet kan worden waardoor de docent de nazorg anders ervaart. Daardoor kan mogelijk de motivatie van de docent verhoogd worden.

De docent zelf doet er goed aan om zich bewust te zijn van zijn motivatie. Door een kritische zelfreflectie en door het bewust inzetten van interventies die het werk voor de docent zelf aantrekkelijker maken. Hoe gemotiveerder de docent, hoe beter de kwaliteit van de uitvoering van het onderwijs.

5. Referenties

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (2e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Baarda, B., Van Dijkum, C., & De Goede, M. (2014). *Basisboek Statistiek in SPSS: handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens* (5e ed.). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Brouwer, P., Van Kan, C., & Kans, K. (2016). *Het PDG-traject herzien: Een analyse van de uitwerking van de beleidsmaatregel 'pedagogisch-didactisch getuigschrift'*. Geraadpleegd van <https://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2016/11/Het-PDG-traject-herzien.pdf>
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2017, 24 februari). Plan van aanpak lerarentekorten. Geraadpleegd op 14 augustus 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/24/kamerbrief-met-plan-van-aanpak-lerarentekort>
- De Brabander, K., & Martens, R. (2010). *Motivatie in leraar24: Ontwerp van een conceptueel kader*. Geraadpleegd van https://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/2010%20Rapporten%20Leraar24/L24_RAPPORT_5_Motivatie%20in%20Leraar24_Ontwerp%20van%20een%20conceptueel%20kader.pdf
- De Ruyter, K. & Scholl, N. (2004). *Qualitative Market Research. Theory and Practice*. Utrecht: Lemma.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Diepstraten, I., & Martens, R. (2013). *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. Geraadpleegd van <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/9518/1/look%20jaarboek%202012.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3e ed.). London, England: SAGE Publications Ltd.
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2013). *Handboek voor leraren*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4e ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). *Docenten in het MBO niveau 1 en 2, een vak apart*. Geraadpleegd van <https://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2016/12/ecbo.12-131-Docent-in-mbo-niveau-1-of-2.-Een-vak-apart.pdf>
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and Supervisor Ratings of Motivation: Main Effects and Discrepancies Associated with Job Satisfaction and Adjustment in a Factory Setting¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary School teachers' motivation for professional learning*. Maastricht, Nederland: Datawyse.
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175-188.
<https://doi.org/10.1037/h0079104>
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a Motivational Resource: Feedback and Gender Matter, but Interest Makes the Difference. *Social Psychology of Education*, 9(1), 27-42. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-2863-7>
- Ketelaar, P., Hentenaar, F., & Kooter, M. (2011). *Groepen in focus: in vier stappen naar toegepast focusgroeponderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Kooijmans, M., & Rovers, B. (2010). *Onderzoeksrapportage: Integraal motiveren in het jongerenwerk van de Twern*. Geraadpleegd van <https://www.researchgate.net/publication/254775064/download>
- Langer, J. (2001). *The mirrored window: Focus groups from a moderator's point of view*. Ithaca, NY: Paramount Market Publishing, Inc.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the "why" and "what for" of human behavior. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.) *International conceptual history of psychology* (pp.249-270) Hove, UK: Psychology Press.
- Locke, E., & Latham, G. (2004, juli). What should we do about motivation theory? Six recommendations for twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403.
- Martens, R. (2012). *Onderwijs in 2025 De toekomst van het onderwijs in krimpregio's*. Geraadpleegd van <http://www.neimed.nl/nl/publicatie/onderwijs-2025-de-toekomst-van-het-onderwijs-krimpregios>
- MBORaad. (2017, 5 maart). Medewerkers in het MBO. Geraadpleegd op 15 augustus 2018, van <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/medewerkers-het-mbo>
- MBORaad. (2017, 8 maartb). Medewerkers naar leeftijd. Geraadpleegd op 15 augustus 2018, van <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/medewerkers-het-mbo/medewerkers-naar-leeftijd>

- MBORaad. (2017, 8 maart). Soort dienstverband. Geraadpleegd op 15 augustus 2018, van <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/medewerkers-het-mbo/soort-dienstverband>
- Ministerie van Binnenlandse zaken en Koninkrijksrelaties. (2010). *Quickscan personeels- en mobiliteitsonderzoek 2010*. Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/6802497-Quickscan-personeels-en-mobiliteitsonderzoek-2010.html>
- Onderwijsinspectie. (2018). *Deelrapport - De staat van het middelbaar beroepsonderwijs 2018*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/deelrapport-de-staat-van-het-middelbaar-beroepsonderwijs>
- Onderwijsraad. (2012). *Wat drijft de leraar?: Persoonlijke professionaliteit in acht portretten*. Den Haag, Nederland: DeltaHage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ozsoy, A., & Guloren, E. (2013). *Vocational alienation among technical teachers: The case of Izmir Province*. Trabzon, Turkey: Sila Science.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4e ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rijksoverheid. (z.d.). Opleidingen, niveaus en leerwegen in het MBO. Geraadpleegd op 15 augustus 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/middelbaar-beroepsonderwijs/opleidingen-niveaus-en-leerwegen-in-het-mbo>
- Robson, C. (2011). *Real world research*. Malden, MA: Blackwell.
- Runhaar, P., & Van de Venne, L. (2014). *Literatuurscan medewerkerstevredenheid in het MBO*. Geraadpleegd van <https://ecbo.nl/portfolio-items/medewerkerstevredenheid-in-het-mbo/>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., De Lens, W., & Andriessen, M. (2009, november). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 2009(4), 316-335.
- Van der Zee, F. (2016). *Welke statistische toets moet je gebruiken?* Geraadpleegd van https://hulpbijonderzoek.nl/wp-content/upload_folders/hulpbijonderzoek.nl/2016/05/Statistische-toets-kiezen.pdf
- Van Toly, R., Groot, A., Klaijnsen, A., & Brouwer, P. (2017). *Ervaren werkdruk in het MBO: Onderzoeksverslag*. Geraadpleegd van <https://ecbo.nl/portfolio-items/ervaren-werkdruk-mbo/>
- Wester, F., & Peters, V. (2009). *Kwalitatieve Analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Wheelahan, L., & Curtin, E. (2010). *The quality of teaching in VET: Overview*. Geraadpleegd van http://www.academia.edu/3559258/The_quality_of_teaching_in_VET_overview
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow, Groot-Brittannië: Pearson Education.

6. Bijlagen

Bijlage 1: Respondenten per onderwijsteam

In dit onderzoek zijn 137 docenten, instructeurs en stagiairs benaderd om deel te nemen aan het kwalitatieve deel van het onderzoek, 70,8% van deze groep heeft daadwerkelijk meegewerkt (N=97). In tabel 1 is per onderwijsteam in kaart gebracht welke functies de respondenten bekleden. Bij de indeling per onderwijsteam is telkens uitgegaan van het onderwijsteam waarin de werknemer het grootste gedeelte van de aanstelling werkzaam is.

Tabel 1

Overzicht respondenten per onderwijsteam en functie (N=97)

Onderwijsteams	Docent LB	Docent LC	Docent LD	Instructeur 1	Instructeur 2	Instructeur 3	Stagiair(e)	Totaal
Business & Retail	10	7	.	1	1	.	3	22
Business & Specials	7	4	.	.	1	.	1	13
Commercieel & Secretarieel	7	6	.	1	.	.	2	16
Financieel-Juridisch	8	2	.	1	.	.	.	11
Haarverzorging	3	5	.	2	.	1	1	12
Marketing & Communicatie	9	5	1	.	.	.	.	15
Wellness, Schoonheidsverzorging & Pedicure	6	1	.	.	.	.	1	8
Totaal	50	30	1	5	2	1	8	97

Bijlage 2: Vragenlijst

Hierna staat de vragenlijst weergegeven. De volgende link leidt naar de digitale vragenlijst:

https://docs.google.com/forms/d/1L47YT6XVs5zOT_RIOodGU4H3PIGIi0uByj4-17OhjGk/edit#responses

Vragenlijst motivatie mbo-docent

Beste collega,

In het kader van mijn masteropleiding onderwijswetenschappen voer ik een afstudeeronderzoek uit. Deze vragenlijst is een onderdeel van mijn onderzoek naar de motivatie van mbo-docenten voor het primaire onderwijsproces.

De vragen hebben betrekking op uw werk gedurende het afgelopen jaar. Als u minder dan een jaar in deze functie hebt gewerkt, betreft dit de hele tijd dat u deze baan hebt gehad. Er wordt altijd uitgegaan van het primaire onderwijsproces oftewel de uitvoering van lesgebonden taken: voorbereiding, uitvoering en nazorg van uw les.

Het onderzoek is anoniem. De gegevens worden enkel gebruikt voor het onderzoek, en worden niet verstrekt aan derden. Ook worden de gegevens verkregen uit het onderzoek niet op individueel niveau gerapporteerd. De vragenlijst bestaat uit 42 vragen. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer 15 minuten van uw tijd.

Hartelijk dank voor uw medewerking.

Groeten, Lisette Haan

***Vereist**

Toestemming

Selecteer 'JA' als je het eens bent *

JA

Ik geef toestemming om de gegevens te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek.

☐

Ik heb de begeleidende mail bij deze vragenlijst gelezen net zoals de inleidende tekst behorend bij de digitale vragenlijst. Ik ben in de gelegenheid geweest om vragen te stellen aan de onderzoeker als bepaalde punten niet duidelijk zijn.

☐

Ik begrijp dat alle gegevens die ik lever in verband met dit onderzoek anoniem worden verzameld. De gegevens zijn niet te herleiden naar mij.

☐

Ik begrijp dat ik mezelf terug kan trekken op elk moment, zonder daarvoor een reden op te geven.

☐

De datum van vandaag is *

MM DD JJJJ

___ / ___ / 2018

VOLGENDE

Vragenlijst motivatie mbo-docent

*Vereist

Algemene informatie

1. Ik ben een *

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

2. Mijn leeftijd is (antwoord in hele jaren) *

Jouw antwoord

3. Ik maak gebruik van BAPO *

- ☐ Ja
- ☐ Nee (ga verder naar vraag 5)

4. Hoeveel uren BAPO heeft u per jaar?

Jouw antwoord

5. Ik ben bij het Rijn IJssel aangesteld als *

- ☐ BPV-begeleider
- ☐ Docent LB
- ☐ Docent LC
- ☐ Docent LD
- ☐ Instructeur 1
- ☐ Instructeur 2
- ☐ Instructeur 3
- ☐ Onderwijsassistent
- ☐ Stagiair(e)
- ☐ Anders: _____

6. Mijn werktijdfactor (FTE) is *

Bijvoorbeeld 0,8 (komma)

Jouw antwoord

7. Het type dienstverband dat ik heb is *

- ☐ Contract voor bepaalde tijd
- ☐ Contract voor bepaalde tijd (ziektevervanging)
- ☐ Contract voor onbepaalde tijd
- ☐ Zowel een contract voor bepaalde tijd als onbepaalde tijd

8. Het aantal jaren dat ik in dienst ben van Rijn IJssel is
(antwoord in hele jaren) *

Jouw antwoord _____

9. Ik werk (het grootste gedeelte van mijn aanstelling) voor het team *

- ☐ Business & Retail
- ☐ Business & Specials
- ☐ Commercieel & Secretarieel
- ☐ Financieel-Juridisch
- ☐ Haarverzorging
- ☐ Marketing & Communicatie
- ☐ Wellness, Schoonheidsverzorging & Pedicure
- ☐ Anders: _____

10. Naast mijn hoofdaanstelling (zoals ingevuld bij vraag 9) werk ik ook bij (meer antwoorden mogelijk) *

- ☐ Niet van toepassing
- ☐ Business & Retail
- ☐ Business & Specials
- ☐ Commercieel & Secretarieel
- ☐ Financieel-Juridisch
- ☐ Haarverzorging
- ☐ Marketing & Communicatie
- ☐ Wellness, Schoonheidsverzorging & Pedicure
- ☐ Anders: _____

11. Het niveau van mijn hoogst genoten opleiding is *

- ☐ mbo
- ☐ hbo
- ☐ wo
- ☐ Anders:

12. Ik heb een docentenopleiding afgerond *

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Ik volg momenteel een docentenopleiding

13. Ik heb een PDG-cursus afgerond *

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Ik volg momenteel een PDG-cursus

14. Voordat ik in dienst kwam van Rijn IJssel was ik werkzaam: *

- ☐ Binnen de onderwijssector
- ☐ Buiten de onderwijssector
- ☐ Niet werkzaam, ik studeerde
- ☐ Niet werkzaam

15. Ik geef les aan (meer antwoorden mogelijk) *

- ☐ Niveau 2
- ☐ Niveau 3
- ☐ Niveau 4

16. In mijn takenpakket zitten de volgende taken (meer antwoorden mogelijk) *

- ☐ Lesgeven
- ☐ Loopbaancoaching
- ☐ Clustertaken
- ☐ Teamtaken
- ☐ Anders:

17. Ik werk in het mbo met als reden (meer antwoorden mogelijk) *

☐ Bijdragen aan de maatschappij

☐ De doelgroep

☐ Inkomen

☐ Persoonlijke ontwikkeling

☐ Status

☐ Vakanties en vrije dagen

☐ Verschil maken

☐ Anders: _____

18. Heeft u nog opmerkingen over dit gedeelte van de vragenlijst? Of zat er een antwoordmogelijkheid niet bij, kunt u dat hier laten weten.

Jouw antwoord

Onderdeel 2 Motivatietypen

De onderstaande vragen met bijbehorende stellingen hebben betrekking tot het achterhalen van het motivatietype dat bij u past.

19. Wat zijn redenen voor u om uw werk uit te voeren? Ik voer mijn werk uit, omdat... *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Groteneels mee eens	Helemaal mee eens
1. anderen mij verplichten het te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ik wil dat ik overkom als een goede docent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ik wil dat ik slim overkom op anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. dit een belangrijk doel voor mij is in mijn werkzame leven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ik zeer geïnteresseerd ben in het primaire onderwijsproces.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. het leuk is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ik nieuwe dingen wil leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ik er plezier in ervaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. het iets is dat anderen mij opleggen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ik het hoor te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. dit een zinvolle keuze voor mij is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ik mezelf zou schamen als ik het NIET zou doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. het iets is waarvan anderen (bijvoorbeeld collega's, leidinggevende) verwachten dat ik het doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. ik het persoonlijk belangrijk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. ik mezelf schuldig zou voelen als ik het NIET zou doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Wat zijn redenen om uw best te doen voor uw werk? Ik doe mijn best omdat... *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
1. ik dat hoor te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ik op mijn leidinggevende overkom als een goede docent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ik op mijn collega's overkom als een goede docent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ik het leuk vind om mijn best te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ik in de problemen kom als ik het NIET doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ik slecht over mijzelf denk als ik dat NIET doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. het voor mij belangrijk is om mijn best te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ik erg trots op mijzelf ben als ik mijn best doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ik een beloning kan krijgen als ik het goed doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ik op mijn studenten overkom als een goede docent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Is er nog een andere reden waarom u uw best doet voor uw werk?

Jouw antwoord

Onderdeel 3 Basisbehoeften voor motivatie: autonomie, competentie, sociale verbondenheid

Uit de motivatietheorie van Deci & Ryan blijkt dat intrinsieke motivatie opgebouwd is uit drie basisbehoeften. Voldoen de basisbehoeften aan uw eisen dan bent u intrinsiek gemotiveerd. De onderstaande stellingen brengen in kaart of u in uw basisbehoeften wordt voorzien door uw huidige baan.

Autonomie: persoonlijke vrijheid en onafhankelijkheid in de werkzaamheden.

Competentie: vertrouwen in eigen kunnen en voldoende uitgedaagd worden in het werk.

Sociale verbondenheid: gezien en gewaardeerd worden door de mensen uit de werkomgeving.

23. Wat kunt u aangeven over uw basisbehoeften in uw baan voor het team waarin u (grotendeels) werkt? *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik heb het gevoel dat ik veel input kan leveren om te beslissen hoe mijn werk wordt gedaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik hou van de mensen met wie ik werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik voel me competent als ik op mijn werk ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mensen op het werk vertellen me dat ik goed ben in wat ik doe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik voel me onder druk gezet op het werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik kan goed opschieten met mensen op het werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik bemoei mij NIET zoveel met andere collega's als ik op het werk ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Ik ben vrij om mijn ideeën en meningen over het werk kenbaar te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik beschouw de mensen met wie ik werk als mijn vrienden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik heb interessante nieuwe vaardigheden op mijn werk kunnen leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Wanneer ik op het werk ben, moet ik doen wat mij is verteld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. De meeste dagen heb ik een gevoel van voldoening door te werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Mijn gevoelens op het werk worden serieus genomen door collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Op mijn werk krijg ik veel kans om te laten zien hoe capabel ik ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Mensen op het werk geven om mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Er zijn NIET veel mensen op het werk met wie ik close ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn op het werk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. De mensen met wie ik werk, lijken mij NIET erg te mogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Als ik aan het werk ben, voel ik me vaak NIET capabel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Er is veel gelegenheid voor mij om zelf te bepalen hoe ik aan mijn werk moet werken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mensen op het werk zijn aardig/vriendelijk jegens mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Zijn er nog andere redenen waardoor u tevreden bent over uw basisbehoeften?

Jouw antwoord

Onderdeel 4 Mate van motivatie voor het werk in het primaire proces

Er wordt steeds uitgegaan van het primaire proces oftewel de uitvoering van lesgebonden taken. Onder lesgebonden taken wordt verstaan de activiteiten die vallen onder de voorbereiding, uitvoering en nazorg van uw les.

25. Ik ben gemotiveerd om lesgebonden taken uit te voeren. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Niet gemotiveerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Heel erg gemotiveerd

26. Welk motivatietype past het beste bij uw motivatie voor de voorbereiding, uitvoering en nazorg van uw lessen? *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Extrinsiek gemotiveerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Intrinsiek gemotiveerd

27. Ik ben gemotiveerd voor de uitvoering van werkzaamheden die horen bij: *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
1. De voorbereiding van een les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. De uitvoering van een les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De nazorg van een les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Ik ben tevreden met mijn bekwaamheid *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
Pedagogische bekwaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Vak)didactische bekwaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpersoonlijke bekwaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische bekwaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Ik ben gemotiveerd om mijn competenties te verbeteren *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
Pedagogische competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Vak)didactische competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpersoonlijke competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisatorische competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Onderdeel 5 Basisbehoeften, factoren van invloed, tegenslag en energie

Uit de motivatie theorie van Deci & Ryan blijkt dat intrinsieke motivatie opgebouwd is uit drie basisbehoeften. Voldoen de basisbehoeften aan uw eisen dan bent u intrinsiek gemotiveerd. De onderstaande stellingen brengen in kaart of u in uw basisbehoeften wordt voorzien door uw huidige baan.

Autonomie: persoonlijke vrijheid en onafhankelijkheid in de werkzaamheden.

Competentie: vertrouwen in eigen kunnen en voldoende uitgedaagd worden in het werk.

Sociale verbondenheid: gezien en gewaardeerd worden door de mensen uit de werkomgeving.

30. In welke mate vindt u onderstaande basisbehoefte belangrijk? *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
Autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociale verbondenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Als mijn werk mij voorziet in deze basisbehoefte ben ik gemotiveerd *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
Autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociale verbondenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Mijn werk voorziet mij in de basisbehoefte *

	Helemaal mee oneens	Grotendeels mee oneens	Neutraal	Grotendeels mee eens	Helemaal mee eens
Autonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competentie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociale verbondenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. De volgende personen hebben over het algemeen invloed op mijn motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen). *

	Geen invloed	Positief	Negatief	Wisselend
1. Clusterdirecteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Teamleider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Collega's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Studenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Thuisfront/privé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Welke personen hebben invloed op uw motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen), maar staan niet beschreven?

35. De volgende factoren hebben over het algemeen invloed op mijn motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen): *

	Geen invloed	Positief	Negatief	Wisselend
1. Klimaat op school (temperatuur e.d.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Lesmethode/materiaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Rooster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Communicatie rondom het rooster (wijzigingen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Lokaaltype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tijdstip van de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sfeer in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Klasgrootte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. PVI: tijd voor voorbereiding en nazorg van de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Veiligheid in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Communicatie met de student via WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Welke factoren hebben invloed op uw motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen), maar staan niet beschreven?

Jouw antwoord

37. De volgende factoren hebben over het algemeen invloed op mijn motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen): *

	Geen invloed	Positief	Negatief	Wisselend
1. Deskundigheidsbevordering op eigen initiatief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Deskundigheidsbevordering gepland door het team of cluster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. SBIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. (Onderwijs)vernieuwing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Onderwijsvisie RIJk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. De volgende factoren hebben over het algemeen invloed op mijn motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen): *

	Niet van toepassing	Geen invloed	Positief	Negatief	Wisselend
De uitvoering van teamtaken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uitvoering van clustertaken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BAPO-regeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Welke factoren hebben invloed op uw motivatie voor het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen), maar staan niet beschreven?

Jouw antwoord

40. Hoe motiveert u uzelf na een tegenslag tijdens de uitvoering van een lesgebonden taak? *

- ☐ Niet
- ☐ Ik richt mij op een andere taak
- ☐ Ik praat erover met collega's
- ☐ Ik praat er over met (een) gesprekspartner(s) buiten mijn werk
- ☐ Ik relativeer de tegenslag
- ☐ Ik geef mezelf een cadeau
- ☐ Niet van toepassing, ik blijf altijd gemotiveerd
- ☐ Anders: _____

41. Waar krijgt u energie van tijdens het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen)? *

Jouw antwoord _____

42. Heeft u een opmerking over deze vragenlijst? Dan kunt u deze opmerking hier plaatsen.

Jouw antwoord _____

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Bijlage 3: Verantwoording vragenlijst

In tabel 1 wordt per variabele uit de vragenlijst een toelichting gegeven door de volgende onderdelen te beschrijven:

- De deelvraag waar de variabele antwoord op geeft.
- Het onderwerp van de variabele.
- De aanleiding om de variabele op te nemen in de vragenlijst en/of de bron indien de variabele overgenomen is uit een reeds bestaande vragenlijst.

Tabel 1

Toelichting op de variabelen van de vragenlijst 'Gemotiveerd voor de klas in het MBO!'.

Vraag	DV	Onderwerp	Aanleiding/Bron
1	3	Geslacht	Aanleiding: onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.
2	3	Leeftijd	
3	3	BAPO	
4	3	BAPO	
5	3	Functie	
6	3	Werktijdfactor	
7	3	Type dienstverband	
8	3	Dienstjaren	Aanleiding: uit het onderzoek van Ozsoy en Guloren (2013) blijkt dat de motivatie en het aantal dienstjaren van invloed is als het gaat om een afname van de betrokkenheid van docenten bij hun professie. Ook Jansen in de wal (2016) constateert dat er sprake is van een afname van de autonome motivatie bij oudere docenten. Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.
9	3	Team	Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.
10	3	Team	
11	3	Niveau hoogst genoten opleiding	

12	3	Docentenopleiding	
13	3	PDG-cursus	
14	3	Loopbaan voor RIJ	<p>Aanleiding: Runhaar en Van de Venne (2014) geven in hun literatuurscan aan dat zij-instromers enthousiast zijn over hun overstap naar het mbo.</p> <p>Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.</p>
15	3	Niveau lesgeven	<p>Aanleiding: uit het onderzoek van Groenenberg en Hermanussen (2012) blijkt dat er van de docent niveau 1/2 andere vaardigheden worden verwacht, wellicht is de motivatie voor deze docenten anders dan voor docenten niveau 3 en 4.</p> <p>Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.</p>
16	3	Takenpakket	Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.
17	3	Reden werken mbo	Onderzoeken of er verschillen zijn tussen deze groepen van docentkenmerken en of de docentkenmerken van invloed zijn op het motivatietype of de mate van motivatie.
18	x	Opmerkingen	X (open vraag)
19	1	Motivatietype	<p>Aanleiding: door de onderzoeksresultaten van deze variabele kan er vastgesteld worden welke motivatietypen er zijn binnen de onderzoeksgroep. De motivatietypen zijn gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). Bron: Jansen in de Wal (2016)</p>

20	1	Motivatietype	X (open vraag)
21	1	Motivatietype	Aanleiding: deze variabele is een aanvulling op variabele 19. Ook door deze onderzoeksresultaten kan er vastgesteld worden welke motivatietypen er zijn binnen de onderzoeksgroep (Deci & Ryan, 2000). Bron: Ryan en Connell (1989)
22	1	Motivatietype	X (open vraag)
23	1	Basisbehoeften	Aanleiding: Deci en Ryan (2000) beschrijven de basisbehoeften sociale verbondenheid, autonomie en competentie, deze hebben invloed op het motivatie van de docent en zijn te koppelen aan de motivatietypen. Bron: Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov en Kornazheva, 2001; Ilardi, Leone, Kasser en Ryan, 1993; Kasser, Davey en Ryan, 1992
24	1	Basisbehoeften	X (open vraag)
25	2	Motivatie algemeen	Aanleiding: de variabele geeft antwoord op deelvraag 2.
26	1	Motivatietype	Aanleiding: Deci en Ryan (2000)
27	2	Motivatie	Aanleiding: de variabele geeft antwoord op deelvraag 2. Hierbij wordt er specifiek gevraagd naar de motivatie van de kerntaken van het primaire proces: voorbereiding, uitvoering en nazorg.
28	2	Tevreden bekwaamheid	Deze variabele geeft niet direct antwoord op deelvraag 2, maar is bedoeld om aanvullende data te verkrijgen.
29	2	Motivatie competenties verbeteren	Aanleiding: de variabele geeft antwoord op deelvraag 2. Hierbij wordt specifiek gevraagd naar de motivatie om docentcompetenties te verbeteren.
30	1	Basisbehoefte	Aanleiding: deze variabele geven niet direct antwoord op deelvraag 1, maar is bedoeld om aanvullende data te verkrijgen.
31	1	Basisbehoefte	
32	1	Basisbehoefte	
33	3	Personen invloed werkzaamheden	Aanleiding: deze variabele geeft niet direct antwoord op deelvraag 3, maar is bedoeld om

			<p>aanvullende data te verkrijgen om vast te stellen welke personen van invloed zijn op de docentmotivatie.</p> <p>Aanleiding: uit het onderzoek van Runhaar en Van de Venne (2014) blijkt dat de leidinggevende invloed heeft op de werktevredenheid Deze variabele achterhaald of de leidinggevende ook invloed heeft op de motivatie van de docent.</p>
34	3	Personen invloed werkzaamheden	Het betreft een open vraag, het doel is om aanvullende personen die van invloed zijn op de motivatie te achterhalen.
35, 37 en 38	3	Factoren invloed op werkzaamheden	Aanleiding: deze variabele geeft niet direct antwoord op deelvraag 3, maar is bedoeld om aanvullende data te verkrijgen om factoren te achterhalen welke van invloed zijn op de docentmotivatie.
36 en 39	3	Factoren invloed op werkzaamheden	Het betreft een open vraag, het doel is om aanvullende factoren die van invloed zijn op de motivatie te achterhalen.
40	4	Motiveren na tegenslag	Aanleiding: deze variabele is opgenomen om op basis van de onderzoeksresultaten te bepalen waar de accenten in het kwalitatieve onderzoek liggen.
41	4	Energie	<p>Aanleiding: met deze variabele wordt data verzameld over welke energiegevers er zijn.</p> <p>Energiegevers worden in dit onderzoek gezien als werkzame elementen waarmee de docentmotivatie versterkt wordt.</p>
42	x	Opmerkingen	Het betreft een open vraag de respondent heeft hier de mogelijkheid om opmerkingen te plaatsen over de vragenlijst.

Gesprekshandleiding focusgroep

Ten behoeve van het onderzoek

'Gemotiveerd voor de klas in het mbo!'

mei, 2018

Lisette Haan

Open Universiteit

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	3
2. Doel van de focusgroep.....	4
3. Deelnemers.....	4
4. Rolverdeling.....	4
5. Praktische zaken rondom de uitvoering.....	4
6. Benodigdheden.....	5
7. Kennis en vaardigheden gespreksleider.....	5
8. Werkwijze.....	7
8.1 Introductie.....	7
8.2 Kern.....	7
8.3 Slot.....	8
9. Topiclist focusgroep.....	9
10. Referenties.....	12
Bijlage 1 Mail selectie deelnemers voor focusgroep.....	13
Bijlage 2 Bevestigingsmail deelname aan focusgroep.....	14
Bijlage 3 Inhoud flap-over focusgroep.....	15

1. Inleiding

Deze handleiding is bedoeld voor de gespreksleider van de focusgroepen voor het onderzoek 'Gemotiveerd voor de klas in het mbo!'. De handleiding voorziet de gespreksleider in informatie over het onderzoek, rolverdeling, deelnemers, praktische informatie rondom de uitvoering, benodigdheden, vaardigheden van de gespreksleider, de werkwijze en tot slot de topiclist voor het groepsinterview. Als uitgangspunt voor het schrijven van deze gesprekshandleiding, is de handleiding focusgroepen gebruikt van het kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO (2004) en ook het boek Groepen in focus (Ketelaar, Hentenaar & Kooter, 2011).

2. Doel van de focusgroep

Er wordt onderzoek gedaan naar hoe een docent gemotiveerd blijft om les te geven. De centrale vraag in dit onderzoek luidt als volgt: hoe en in welke mate zijn docenten in het mbo gemotiveerd voor het primaire onderwijsproces (DV1/2), welke docentkenmerken zijn hierop van invloed (DV3) en welke interventies kunnen deze motivatie versterken (DV4)? Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 4 van het onderzoek: welke interventies kunnen de docentmotivatie voor het primaire onderwijsproces versterken? worden er twee focusgroepen georganiseerd.

3. Deelnemers

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen Rijn IJssel cluster Economie en Uiterlijke Verzorging. Er zijn twee focusgroepen samengesteld. Per focusgroep zijn er vijf deelnemers geselecteerd voor deelname aan de focusgroep. Er zijn homogene groepen gevormd, volgens Ketelaar et al., (2011) werken homogene groepen productiever of functioneren beter. De deelnemers zijn benaderd per mail (bijlage 1) en hebben nadat ze hebben aangegeven mee te willen werken aan het onderzoek een bevestigingsmail (bijlage 2) ontvangen met daarin de uitnodiging voor deelname aan de focusgroep.

4. Rolverdeling

Het begeleiden van een focusgroep gebeurt door twee personen, te noemen de technisch voorzitter en de gespreksleider. De onderzoeker neemt tijdens de uitvoering van de focusgroep de rol op zich van technisch voorzitter. De gespreksleider begeleidt het gesprek, stelt aan de hand van de topiclist vragen aan de deelnemers. Het betreft een semigestructureerd interview. De technisch voorzitter maakt aantekeningen en let op de lichaamstaal van de deelnemers. De technisch voorzitter geeft indien nodig door aan de gespreksleider, waarop de gespreksleider kan doorvragen ook bewaakt de technisch voorzitter de tijd. Na afloop van de focusgroep evalueren de gespreksleider en de onderzoeker het verloop van het groepsinterview.

5. Praktische zaken rondom de uitvoering

De focusgroeponderzoeken vinden plaats op de Rijn IJssel locatie Middachtensingel 2, te Arnhem. Voor elke focusgroep is een ruimte gereserveerd. De deelnemers en gespreksleider worden door de onderzoeker per mail geïnformeerd over de datum, tijd en locatie van de focusgroep. De gespreksleider en de onderzoeker hebben een voorgesprek over de uitvoering, tijdens dit voorgesprek wordt deze gesprekshandeling besproken. De technisch voorzitter zorgt voor opnameapparatuur en draagt zorg voor de opname tijdens de uitvoering.

6. Benodigdheden

Hierna volgt een overzicht met benodigdheden bij afname van een focusgroep:

- Geschikte gespreksruimte met voldoende tafels en stoelen.
- Koffie/thee/water en bekers.
- Gesprekshandleiding en topiclist voor de gespreksleider.
- Pen en papier voor de gespreksleider en deelnemers.
- Laptop voor de technisch voorzitter.
- Opname apparatuur (en een reserve).
- Toestemmingsformulieren voor deelnemers.
- Bedankje voor de deelnemers.
- Kaartjes met daarop de drie basisbehoeften: sociale verbondenheid, competentie en autonomie.
- Flap over met daarop: de zeven blokken waaruit het groepsinterview bestaat, de definitie van het begrip motivatie, korte toelichting basisbehoeften, en een beschrijving van de drijfveren (bijlage 3).

7. Kennis en vaardigheden gespreksleider

De gespreksleider is inhoudelijk op de hoogte van de inhoud van het onderzoek. De gespreksleider heeft kennis van groepsprocessen en is in staat om een gesprek te leiden. De gespreksleider is zowel taak- als relatiegericht (Ketelaar et al., 2011). Taakgericht wil zeggen dat de gespreksleider de blokken gebruikt van de topiclist, de spelregels toepast, het onderzoeksmateriaal kent en de hulpmiddelen gebruikt zoals bedacht. Relatiegericht houdt in dat de gespreksleider interactie stimuleert, in kan gaan op non-verbaal gedrag, gevoelens en emoties kan duiden. Volgens Langer (2001) voldoet een goede gespreksleider aan het volgende profiel:

- Is oprecht geïnteresseerd, empathisch en luistert naar de gedachten en gevoelens van anderen.
- Is expressief in het uiten van hun eigen gevoelens.
- Is spontaan en onderhoudend.
- Heeft gevoel voor humor.
- Erkent de persoonlijke vertekening (bias).
- Is begripvol naar mensen toe.
- Drukt gedachten duidelijk uit.
- Is flexibel.

Hierna volgen enkele aandachtspunten en handvatten voor de gespreksleider. Deze zijn overgenomen uit de handleiding focusgroepen ingezet door kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO (2004, p.5). De gespreksleider:

- Begeleidt de groep met zachte hand.
- Leidt de groep terug naar het onderwerp als de groep te ver dreigt af te dwalen.
- Zorgt dat de overgang naar een volgend onderwerp vloeiend verloopt en houdt de groep enthousiast.
- Heeft gevoel voor timing.
- Is nieuwsgierigheid naar het onderwerp en de deelnemers van de groep.
- Respecteert de deelnemers.
- Communiceert duidelijk en precies.
- Geeft nooit een eigen mening en gaat nooit in de verdediging.
- Is vriendelijk en heeft gevoel voor humor.

8. Werkwijze

De onderzoeker en de gespreksleider maken de gespreksruimte gebruiksklaar voor de focusgroep. Daarna worden de deelnemers ontvangen.

8.1 Introductie

De introductie van de focusgroep bestaat uit een aantal onderdelen (blok 1):

- Welkom heten
- Introductie van het onderwerp
- Praktische zaken rondom de uitvoering
- De regels van de focusgroep
- Tot slot: zijn er nog vragen voordat er gestart wordt?

8.2 Kern

De kern van de focusgroep bestaat uit vijf blokken. Elk blok staat in het teken van een thema:

- Blok 2 Motivatie
- Blok 3 Interventies
- Blok 4 Energie
- Blok 5 Demotivatie
- Blok 6 Omgeving

Tijdens de begeleiding van het gesprek vraagt de gespreksleider door indien noodzakelijk. Voor het doorvragen wordt gebruik gemaakt van het drievragenmodel (Ketelaar et al., 2011). Bijvoorbeeld:

- Gespreksleider: Wat vind je van de definitie van de het begrip motivatie zoals op de flap-over staat beschreven? (vraag 1)

- Deelnemer: Ja, die spreekt mij wel aan.

- Gespreksleider: Waarom spreekt deze definitie van motivatie jou aan? (vraag 2)

- Deelnemer: Ik vind deze definitie treffender dan de definitie die ik in mijn hoofd had

- Gespreksleider: Wil je dat uitleggen? (vraag 3)

Vervolgens geeft de deelnemer een toelichting en kan de gespreksleider vragen aan de andere deelnemers: vinden jullie dat ook? of hebben jullie nog een toevoeging?

Verschillende thema's passeren de revue en zijn verwerkt tot blokken. De vragen stelt de gespreksleider aan de deelnemers aan de hand van de trechterbenadering. Dat houdt in dat vragen algemeen beginnen en daarna specifiek worden (Ketelaar et al., 2011).

8.3 Slot

Het slot van de focusgroep bestaat uit de volgende onderdelen (blok 7):

- Benoemen van het eind
- Vragen naar ervaring deelnemers
- Bedank de deelnemers
- Gelegenheid tot napraten

9. Topiclist focusgroep

Blok 1 Start (5 - 10 minuten)

- Welkom heten
Heet alle deelnemers welkom, de onderzoeker in de rol van technische voorzitter en de gespreksleider stellen zichzelf voor, net zoals de deelnemers.
- Introductie van het onderwerp
Het is een onderdeel van het onderzoek 'Gemotiveerd voor de klas in het mbo!'. Leg uit dat het centrale thema 'motivatie' is. In het bijzonder is er aandacht voor het onderzoeken welke interventies de deelnemer zelf toepast om gemotiveerd te blijven voor het primaire onderwijsproces. Daarnaast wordt er ook onderzocht hoe de omgeving de docentmotivatie kan versterken. Aan de hand van een aantal vragen gaat de groep in gesprek over mogelijke interventies.
- Praktische zaken rondom de uitvoering
Het groeps gesprek duurt maximaal anderhalf klokuur. Het gesprek wordt opgenomen. Naderhand wordt het groepsinterview anoniem uitgewerkt en geven de deelnemers een akkoord (member checking). De inhoud van de focusgroep bestaat uit vijf blokken. Omwille van de tijd kan het zijn dat iemand onderbroken wordt, zodat alle blokken aan bod kunnen komen.
- De regels van de focusgroep
Laat elkaar uitpraten, respecteer elkaars mening, alles mag gezegd worden zowel positief als negatief. Er is geen goed of fout, het gaat om persoonlijke ervaringen en meningen. De informatie die gedeeld wordt is strikt vertrouwelijk, het betreft een anonieme deelname. Het gesprek wordt opgenomen.
- Informatie anonimiteit en data
De opname wordt uitgewerkt tot een geschreven versie in Word. Daarbij zullen namen achterwege worden gehouden en is informatie niet te herleiden naar de deelnemers.
- Tot slot: zijn er nog vragen voordat er gestart wordt?

Blok 2 Motivatie (10 minuten)

- (startvraag) Wat houdt het woord motivatie in voor jou? Is er een aanvulling op de definitie van het begrip motivatie zoals beschreven staat op de flap-over?
- Vraag aan de deelnemers in welke opsomming van drijfveren zij zichzelf het meest herkennen en waarom.
- Hoe houd je jezelf gemotiveerd voor het primaire onderwijsproces? Laat de deelnemers ieder drie interventies opschrijven hoe de deelnemer ervoor zorgt om gemotiveerd te zijn/blijven.

Blok 3 Interventies (10 minuten)

- Leg op tafel drie kaartjes met daarop de basisbehoeften sociale verbondenheid, competentie en autonomie. Laat de deelnemers de kaartjes met de eigen geformuleerde interventies aanleggen bij de bijbehorende basisbehoefte. Bespreek het kort na.
- Peil op basis van de basisbehoeften van motivatie wat de motivatie stimuleert bij de deelnemers.
- Welke rol speelt straffen/belonen/schaamte/trots/erkenning bij het proces van gemotiveerd zijn/blijven.

Blok 4 Energie (10 minuten)

- Waar krijg je energie van tijdens de voorbereiding, uitvoering en nazorg van de les?
- De basisbehoeften sociale verbondenheid, competentie en autonomie spelen een belangrijke rol bij de vorming van je intrinsieke motivatie. Van welke basisbehoefte krijg jij de meeste energie?
- Denk aan een situatie waarin je erg gemotiveerd was, welke voorwaarden zijn verbonden aan deze situatie?

Blok 5 Demotivatie (15 minuten)

- Wanneer was je voor het laatst gedemotiveerd voor het primaire onderwijsproces? Licht de situatie eens toe.
- Hoe ben je er bovenop gekomen?
- Wat helpt je NIET om uit de demotivatie te komen.
- Hoe ga je om met tegenslag gedurende het primaire onderwijsproces?
- Kan je een voorbeeld noemen als je gedemotiveerd bent op welke basisbehoefte dat betrekking heeft? Basisbehoeften: sociale verbondenheid, competentie en autonomie.

Blok 6 Omgeving (10 minuten)

- Hoe houdt je omgeving jou gemotiveerd?
- Wie of wat heeft invloed op jouw motivatie?
- Waardoor raak je gedemotiveerd met betrekking tot je omgeving?

Blok 7 Afronding (10 minuten)

- Benoemen van het eind

Benoem dat er wordt overgegaan op de afronding van het gesprek.

- Vragen naar ervaring deelnemers

Vraag aan de deelnemers hoe ze het gesprek vonden gaan.

- Bedank de deelnemers

Bedank de deelnemers voor deelname en geef het bedankje.

- Gelegenheid tot napraten

Indien nodig is er gelegenheid tot napraten.

10. Referenties

Ketelaar, P., Hentenaar, F., & Kooter, M. (2011). *Groepen in focus: in vier stappen naar toegepast focusgroeponderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.

Kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO. (2004). *Handleiding focusgroepen*. Geraadpleegd van <http://www.communicerenmetarmen.be/sites/default/files/HandleidingFocusgroepenCBO200409.pdf>

Langer, J. (2001). *The mirrored window: Focus groups from a moderator's point of view*. Ithaca, NY: Paramount Market Publishing, Inc.

Verstuyf, J., & Vansteenkiste, M. (2003, 28 september). Stoppen ten koste van?: Het belang van motivatie [PowerPoint]. Geraadpleegd op 5 april 2018, van <http://docplayer.nl/43903842-Joke-verstuyf-en-maarten-vansteenkiste.html>

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow, Groot-Brittannië: Pearson Education.

Bijlage 1 Mail selectie deelnemers voor focusgroep (van gesprekshandleiding focusgroep)

Hallo collega,

Ik studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, op dit moment ben ik bezig met de masterthesis om deze opleiding af te ronden. Ik voer binnen ons cluster een onderzoek uit naar de motivatie van docenten in het mbo.

Enige tijd geleden heb je een digitale vragenlijst ingevuld, dank daarvoor. Om erachter te komen welke interventies jouw motivatie versterken wil ik je uitnodigen voor een focusgroep. Een focusgroep is een soort groepsinterview. De focusgroep bestaat uit zeven personen; een technisch voorzitter, gespreksleider en vijf werknemers. Ikzelf ben de technisch voorzitter, Hannah van den Berg neemt de rol van gespreksleider op zich.

De opbouw van de focusgroep is als volgt:

- Informatie over het doel van de focusgroep
- Instructie over de werkwijze
- Kern: aan de hand van vragen komen tot interventies voor het versterken van de motivatie
- Afronding focusgroep

Het gesprek duurt 1,5 klokuur. Na het gesprek worden de gegevens uitgewerkt en wordt aan je gevraagd of je akkoord gaat met de uitwerking. Daarna worden de gegevens geanalyseerd.

Deelname aan de focusgroep is vrijwillig, je kan op elk moment stoppen met jouw deelname zonder opgaaf van reden. De gegevens welke voortkomen uit de focusgroep zijn niet herleidbaar naar personen. Anonieme gegevens kunnen in een later stadium niet verwijderd of aangepast worden. De gegevens worden 10 jaar bewaard in een beveiligde omgeving van de Open Universiteit, daarna worden de gegevens vernietigd.

Wil je mij laten weten of je wil deelnemen aan de focusgroep?

Hartelijke groet,

Lisette Haan (onderzoeker: l.haan@rijnijssel.nl)

Rob Martens (hoofdonderzoeker: r.martens@ou.nl)

Bijlage 2 Bevestigingsmail deelname aan focusgroep (van gesprekshandleiding focusgroep)

Hallo collega,

Je hebt aangegeven mee te willen werken aan een focusgroep voor het onderzoek 'gemotiveerd voor de klas in het mbo!'.

De focusgroep vindt plaats op dinsdag 28 mei 2018. Je wordt om 08.30 uur verwacht in ruimte 2.02. De eindtijd van de focusgroep is 10.00 uur.

De opbouw van de focusgroep is als volgt:

- Informatie over het doel van het onderzoek en de verwachtingen van de focusgroep
- Instructie over de werkwijze
- Kern: aan de hand van vragen komen tot interventies voor het versterken van de motivatie
- Afronding focusgroep

Deelname aan de focusgroep vereist geen voorbereiding. Alvast bedankt voor je medewerking.

Hartelijke groet,

Lisette Haan

Bijlage 3 Inhoud flap-over focusgroep (van gesprekshandleiding focusgroep)

Inhoud van het groepsinterview

Blok 1: start

Blok 2: motivatie

Blok 3: interventies

Blok 4: energie

Blok 5: demotivatie

Blok 6: omgeving

Blok 7: afsluiting

Definitie van het begrip motivatie

- Een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).
- Datgene wat een individu tot bepaald gedrag drijft.
- Beweegredenen, drijfveer (online van dale).
- De wil om iets te bereiken.

Drijfveren

1. Verwachtingen, beloningen, straf
2. Schuld, schaamte, angst, trots
3. Persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol, relevantie
4. Plezier, interesse, geboeidheid

(Verstuyf & Vansteenkiste, 2003)

Omschrijving basisbehoeften

Sociale verbondenheid: gezien en gewaardeerd voelen door collega's en leidinggevende(n).

Competentie: vertrouwen in eigen kunnen en toch ook uitdaging in het werk ervaren.

Autonomie: persoonlijke vrijheid en onafhankelijkheid.

Bijlage 5: Mail met uitnodiging proefpersonen

Van: Haan, Lisette

Verzonden: woensdag 10 januari 2018 16:19

Onderwerp: Vooraankondiging feedback vragenlijst voor onderzoek docentmotivatie mbo

Hallo (oud)collega, vriend, vriendin,

Ik studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, op dit moment ben ik bezig met de masterthesis om deze opleiding af te ronden. Ik voer binnen Rijn IJssel cluster Economie en Uiterlijke verzorging een onderzoek uit naar de motivatie van docenten in het mbo. De centrale vraag is: hoe en in welke mate zijn docenten in het mbo gemotiveerd voor het primaire onderwijsproces, welke docentkenmerken zijn hierop van invloed en hoe kan deze motivatie versterkt worden?

Het onderzoek bestaat onder andere uit een digitale vragenlijst. Het doel is om een betrouwbare, valide en begrijpelijke vragenlijst te construeren. Ik mail je de vragenlijst in februari met de vraag of je de vragenlijst wil invullen en wil voorzien van feedback. Je feedback is meer dan welkom, zowel inhoudelijk als taalkundig.

Heb je vragen of opmerkingen over het onderzoek, laat het mij weten!

Hartelijke groet,

Lisette Haan

Bijlage 6: Mail vooraankondiging onderzoek aan teamleiders

Van: Haan, Lisette

Verzonden: woensdag 10 januari 2018 14:45

Onderwerp: Vooraankondiging onderzoek docentmotivatie in het mbo

Beste teamleider,

Ik studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, op dit moment ben ik bezig met de masterthesis om deze opleiding af te ronden. Ik voer binnen ons cluster een onderzoek uit naar de motivatie van docenten in het mbo, daarvoor heb ik een goedkeuring gekregen van de clusterdirecteur. Momenteel leg ik de laatste hand aan mijn onderzoeksvoorstel. De centrale vraag is: hoe en in welke mate zijn docenten in het mbo gemotiveerd voor het primaire onderwijsproces, welke docentkenmerken zijn hierop van invloed en hoe kan deze motivatie versterkt worden?

Hoewel teamleiders niet behoren tot de doelgroep van het onderzoek ben je wel erg belangrijk voor het slagen van het onderzoek. Hoe meer respondenten, hoe betrouwbaarder het onderzoek is. Tevens zijn de resultaten van het onderzoek interessant voor je, het biedt namelijk interventies voor het versterken van de docentmotivatie.

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Allereerst zal ik een digitale vragenlijst versturen naar al het onderwijzend personeel. Vervolgens zal ik ongeveer vijftien collega's benaderen om deel te nemen aan een focusgroep.

De planning is om in januari/februari de onderzoeksinstrumenten te ontwikkelen, om vervolgens in maart een digitale vragenlijst uit te zetten. Na de data-analyse volgen er een aantal focusgroepen. De selectie van deelnemers voor de focusgroep is afhankelijk van de uitkomsten van de data-analyse. Ik ben voornemens deze interviews af te nemen voor de zomervakantie.

Graag wil ik een afspraak maken hoe ik jouw onderwijsteam het beste kan bereiken, ik zal daarvoor in februari contact met je opnemen. Heb je vragen of opmerkingen over mijn mail of het onderzoek, laat het dan weten.

Hartelijke groet,

Lisette Haan

Bijlage 7: Mail met uitnodiging deelname aan vragenlijst

Van: Haan, Lisette

Verzonden: donderdag 22 maart 2018 15:58

Onderwerp: Onderzoek docentmotivatie in het mbo, werk je mee?

Hallo collega,

Ik studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, op dit moment ben ik bezig met mijn masterthesis om deze opleiding af te ronden. Ik voer binnen ons cluster een onderzoek uit naar de motivatie van docenten in het mbo.

Wil je daarvoor deze vragenlijst invullen? Klik daarvoor op de volgende link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEpVRzyYaF187EsTGDUYvJ98OtktzkEv2THUaBsHAi37SWyA/viewform>

Ook als BPV-begeleider, instructeur, onderwijsassistent en stagiair(e) mag je de vragenlijst invullen. Vereiste is dat je minimaal een klas lesgeeft of hebt gegeven afgelopen jaar. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer 15 minuten van je tijd.

Deelname aan de vragenlijst is vrijwillig, je kan op elk moment stoppen met het invullen van de vragenlijst zonder opgaaf van reden. De gegevens welke voortkomen uit de vragenlijst zijn niet herleidbaar naar personen. Anonieme gegevens kunnen in een later stadium niet verwijderd of aangepast worden. De gegevens verkregen uit de vragenlijst zijn op individueel niveau niet in te zien. Op teamniveau kunnen de clusterdirecteur en de teamleider inzage krijgen in de analyse van de gegevens. Teamleden kunnen inzage krijgen in de analyse van de gegevens van het team waarvoor het teamlid werkzaam is. Hierbij staat anonimiteit en het niet herleiden van gegevens naar personen voorop. De gegevens worden 10 jaar bewaard in een beveiligde omgeving van de Open Universiteit, daarna worden de gegevens vernietigd.

Als blijkt dat 90% van de teamleden de vragenlijst heeft ingevuld voor 5 april, trakteer ik!

Heb je vragen of opmerkingen over het onderzoek? Laat het mij weten.

Hartelijke groet,

Lisette Haan (onderzoeker: l.haan@rijnijssel.nl)

Rob Martens (hoofdonderzoeker: r.martens@ou.nl)

Bijlage 8: Werkwijze classificatie motivatietypen en basisbehoeften

Om de onderzoeksresultaten van de motivatietypen en de basisbehoeften in te delen in categorieën is de volgende werkwijze toegepast. Er is berekend wat de minimale en de maximale score is per motivatietype of basisbehoefte, deze gegevens zijn te lezen in tabel 1.

Tabel 1

Aantal items in de vragenlijst, minimale en maximale score per motivatietype en basisbehoefte

	Items	Minimaal	Maximaal
Motivatietype			
Externe regulatie	4	4	20
Geïntrojecteerde regulatie	4	4	20
Geïdentificeerde regulatie	4	4	20
Intrinsieke regulatie	3	3	15
Basisbehoefte			
Sociale verbondenheid	8	8	40
Autonomie	7	7	35
Competentie	6	6	30

Er is gekozen voor een waarderingsschaal met de categorieën: niet, matig, voldoende, goed en zeer goed, om te bepalen in welke mate een item van toepassing is. Vervolgens zijn de grootte van de klassen bepaald door deze evenredig te verdelen, deze classificatie is opgenomen in tabel 2.

Tabel 2

Classificatie van de toegepaste waarderingsschaal van de motivatietypen en basisbehoeften

	Niet	Matig	Voldoende	Goed	Zeer goed
Motivatietype					
Externe regulatie	0-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Geïntrojecteerde regulatie	0-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Geïdentificeerde regulatie	0-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Intrinsieke regulatie	0-3	4-6	7-9	10-12	13-15
Basisbehoefte					
Sociale verbondenheid	0-8	9-16	17-24	25-32	33-40
Autonomie	0-7	8-14	15-21	22-28	29-35
Competentie	0-6	7-12	13-18	19-24	25-30

Tot slot is aan de hand van de beschrijvende statistiek bepaald hoeveel procent van de respondenten toe te kennen is aan een motivatietype en bijbehorende categorie. Deze resultaten staan weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

Score totale onderzoeksgroep per motivatietype en basisbehoefte per categorie (N=97)

	Niet	Matig	Voldoende	Goed	Zeer goed
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Motivatietype					
Externe regulatie	19 (19,6)	47 (48,5)	21 (21,6)	10 (10,3)	.
Geïntrojecteerde regulatie	1 (1)	19 (19,6)	38 (39,2)	31 (32)	8 (8,2)
Geïdentificeerde regulatie	.	1 (1)	5 (5,2)	56 (57,7)	35 (36,1)
Intrinsieke motivatie	.	1 (1)	5 (5,2)	53 (54,6)	38 (39,2)
Basisbehoefte					
Sociale verbondenheid	.	1 (1)	4 (4)	57 (58,8)	35 (36,1)
Autonomie	.	1 (1)	8 (8,2)	64 (66)	24 (24,7)
Competentie	.	.	7 (7,2)	59 (60,8)	31 (32)

Bijlage 9: Logboek kwalitatief onderzoek

Tijdens de uitvoering, analyse en rapportage is een logboek bijgehouden.

Datum	Fase	Activiteit
24 mei	Vorbereiding uitvoering	Gesprek met gespreksleider focusgroep 1
28 mei	Uitvoering	Focusgroep 1
28 mei t/m 1 juni	Transcriberen interview	Uitschrijven focusgroep 1
1 juni	Uitvoering	Individueel interview 1
2, 3 en 4 juni	Transcriberen interview	Uitschrijven van individueel interview 1
7 juni	Uitvoering	Individueel interview 2, 3 en 4
8 juni t/m 13 juni	Transcriberen interview	Uitschrijven van individuele interviews 2, 3 en 4
12 juni	Vorbereiding uitvoering	Gesprek met gespreksleider focusgroep 2
15 juni	Uitvoering	Individueel interview 5
15 juni	Transcriberen interview	Uitschrijven individueel interview 5
19 juni	Uitvoering	Focusgroep 2
19 juni t/m 20 juni	Transcriberen interview	Uitschrijven focusgroep 2
21 juni	Transcriberen interviews	Laatste check woordelijk uitschrijven van alle interviews
22 juni	Relevante delen selecteren	Van alle interviews alle relevante onderdelen groen gearceerd, niet relevante onderdelen geel gearceerd.
23 en 24 juni	Open coderen	Alle niet relevante onderdelen verwijderd. Vervolgens verder gegaan met open coderen. Per blok een tabel toegevoegd waarin aangegeven staat: vraag, respondentnummer, fragment, label/samenvatting.
25 juni	Member check	Alle respondenten gevraagd of zij instemmen met de vertaalslag van de fragmenten uit het interview naar de labels. Respondenten akkoord.
26 juni	Open coderen	Alle fragmenten verwijderd en een

		overzicht gemaakt per blok, respondentnummer en label in één document. Vervolgens alle synoniemen samengevoegd.
26 juni	Axiaal coderen	Vanuit het samengevoegde document waarin alle interviews staan en alle blokken waarmee gewerkt is, zijn vijf aparte documenten gemaakt per blok. Per blok categorieën aangemaakt en labels daaronder geplaatst. Nog enkele labels samengevoegd (synoniemen)
27 en 28 juni	Selectief coderen	De deelvraag betrokken bij laatste fase van analyseren. Bepaald welke onderdelen antwoord geven op de deelvraag. Geconstateerd dat blok 3, 4 en 5 antwoord geeft op de deelvraag 4. Informatie geselecteerd welke niet relevant is voor het onderzoek. En informatie geselecteerd dat wel interessant is voor het onderzoek, maar niet direct antwoord geeft op de deelvraag. Aparte documenten gemaakt met daarin de blok 3, 4 en 5 voor het selectief coderen. Nogmaals synoniemen samengevoegd. Enkele categorieën aangepast of nieuwe toegevoegd. De labels nogmaals gelezen aan verwijderd als het geen interventie is bij blok 3 en 5. Vervolgens een totaaloverzicht gemaakt per blok met bijbehorende categorieën, om tot een ordening te komen van centrale begrippen.
20 augustus	Samenvoegen van tabellen	De twee tabellen die gemaakt zijn voor de centrale begrippen en categorieën voor motivatie versterkende interventies voor de reguliere motivatie en de interventies na een tegenslag, zijn samengevoegd. Er is een herverdeling van categorieën gemaakt.

Bijlage 10: Beschrijvende statistiek docentkenmerken

In de onderstaande tabel staan de docentkenmerken van de onderzoeksgroep in een overzicht weergegeven.

Tabel 1

Docentkenmerken en gemiddelde scores, mediaan en standaarddeviatie (N=97)

	Gemiddelde	Mediaan	SD
	n (%)	n (%)	n (%)
Geslacht	.	2	.49
Man	37 (38,1)		
Vrouw	60 (61,9)		
Leeftijd	40,1	40	11.7
Gebruik BAPO	.	2	.24
Ja	6 (6,2)		
Nee	91 (93,8)		
Functie	.	.	.
Docent LB	50 (51,5)		
Docent LC	30 (30,9)		
Docent LD	1 (1)		
Instructeur 1	5 (5,2)		
Instructeur 2	2 (2,1)		
Instructeur 3	1 (1)		
Stagiair(e)	8 (8,2)		
Werktijdfactor	0,77 FTE	8	.21
Type dienstverband	.	3	.89
Bepaalde tijd	24 (24,7)		
Bepaalde tijd (ziektevervangning)	3 (3,1)		
Onbepaalde tijd	68 (70,1)		
Zowel bepaalde als onbepaalde tijd	2 (2,1)		
Dienstjaren	8,1	5	8.17
Hoogst genoten opleiding	.	2	.51
mbo	7 (7,2)		
hbo	69 (71,1)		
wo	19 (19,6)		

Docentenopleiding	.	1	.71
Ja	62 (63,9)		
Nee	23 (23,7)		
Bezig	12 (12,4)		
PDG cursus afgerond	.	2	.45
Ja	27 (27,8)		
Nee	70 (72,2)		
Loopbaan voor Rijn IJssel	.	2	.69
Binnen onderwijssector	26 (26,8)		
Buiten onderwijssector	51 (52,6)		
Niet werkzaam, maar studeren	20 (20,6)		
Niet werkzaam	.		
Niveau lesgeven			
Niveau 2	36 (37,1)	2	.49
Niveau 3	71 (73,2)	1	.45
Niveau 4	87 (89,7)	1	.29
Taken in takenpakket			
Lesgeven	95 (97,9)	1	.14
Loopbaancoaching	69 (71,1)	1	.46
Clustertaken	22 (22,7)	2	.42
Teamtaken	70 (72,2)	1	.44
Reden om te werken in het mbo			
Bijdragen aan de maatschappij	69 (71,1)	1	.46
De doelgroep	77 (79,4)	1	.41
Inkomen	40 (41,2)	2	.50
Persoonlijke ontwikkeling	57 (58,8)	2	.50
Status	2 (2,1)	2	.14
Vakanties en vrije dagen	33 (34)	2	.48
Verschil maken	27 (27,8)	2	.45

In de onderstaande tabel staan de personen en factoren en de mate van invloed weergegeven op de docentmotivatie.

Tabel 2

Personen en factoren en de mate van invloed op docentmotivatie, uitgedrukt in percentages (N=97)

	Geen invloed	Positief	Negatief	Wisselend
Personen				
Clusterdirecteur	59,8	8,2	10,3	21,6
Teamleider	11,3	60,8	4,1	23,7
Collega's	2,1	75,3	1	21,6
Studenten	.	67	1	32
Invloed thuisfront/privé	19,6	59,8	3,1	17,5
Factoren				
Klimaat	19,6	13,4	26,8	40,2
Lesmethode	1	42,3	7,2	49,5
Rooster	9,3	21,6	22,7	46,4
Communicatie rooster	9,3	15,5	24,7	50,5
Lokaaltype	11,3	18,6	22,7	47,4
Tijdstip les	8,2	22,7	13,4	55,7
Sfeerklas	3,1	45,4	4,1	47,4
Klasgrootte	7,2	30,9	17,5	44,3
PVI	10,3	28,9	25,8	35,1
Veiligheid	13,4	59,8	4,1	22,7
Communicatie met student app	40,2	36,1	5,2	18,6
Deskundigheidsbevordering eigen initiatief	5,2	87,6	3,1	4,1
Deskundigheidsbevordering team/cluster	5,2	41,2	10,3	43,3
SBIS	12,4	22,7	24,7	40,2
Onderwijsvernieuwing	6,2	39,2	10,3	44,3
RIJk	11,3	24,7	19,6	44,3

Bijlage 11: Energiegevers van docenten

De variabele 'Waar krijgt u energie van tijdens het primaire proces (voorbereiding, uitvoering en nazorg van lessen)?' uit de vragenlijst heeft een aantal centrale begrippen en categorieën opgeleverd. Het onderzoeksresultaat is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Kwantitatief onderzoeksresultaat: energiegevers van docenten, centrale begrippen en categorieën (N=97)

Centrale begrippen	Categorieën
Contact met de student	<ul style="list-style-type: none">• Contact met studenten (27)• (positieve) Feedback/reacties studenten en tevreden studenten (15)
Houding van de student	<ul style="list-style-type: none">• Houding en motivatie student (11)• Gemotiveerde en enthousiaste studenten (11)
Ontwikkeling student	<ul style="list-style-type: none">• Student heeft echt geleerd (7)• Groei/vooruitgang/succes student (4)
Resultaat student	<ul style="list-style-type: none">• Goede resultaten studenten (7)• Doel/eindresultaat bereikt (5)
Les	<ul style="list-style-type: none">• De uitvoering van de les (12)• De voorbereiding van de les (5)• Les pakt goed uit (4)• Sfeer in de klas (3)• Studenten helpen in ontwikkeling (3)• Lesinhoud (2)• Samenwerking studenten onderling (2)• Progressie in de kwaliteit van de uitvoering (1)
Collega's	<ul style="list-style-type: none">• Collega's (3)• Positieve feedback, interactie met collega's (2)• Prettig team (2)• Samenwerking met collega's (2)• Meedenkende collega's (1)

Ook tijdens het kwalitatieve onderzoek is gevraagd naar wat energiegevers zijn voor de docent. In tabel 2 staat het resultaat weergegeven na uitvoering van de selectieve codering, het resultaat bestaat uit centrale begrippen en categorieën waar de onderzoeksgroep energie van krijgt.

Tabel 2

Kwalitatief onderzoeksresultaat: Energiegevers van docenten, centrale begrippen en categorieën (N=15)

Centrale begrippen	Categorieën
Student	<ul style="list-style-type: none"> • Contact • Invloed ontwikkeling • Resultaat
Primaire onderwijsproces	<ul style="list-style-type: none"> • Voorbereiding • Uitvoering • Plezier in de klas
Werkzaamheden	<ul style="list-style-type: none"> • Afwisseling • Autonomie • Vernieuwing • Contact met collega's
Waardering/erkenning	<ul style="list-style-type: none"> • Waardering krijgen van student, collega, leidinggevende • Waardering algemeen

Bijlage 12: Overzicht motivatieversterkende interventies

Hierna staat de opbrengst weergegeven van de focusgroeponderzoeken en de individuele interviews (N=15), het betreft het resultaat na uitvoering van de axiale codering. De centrale begrippen en categorieën hebben betrekking op de onderdelen 'Waar krijg je energie van', 'Welke interventies pas je toe om je motivatie te versterken?' en 'Welke interventies pas je toe om je motivatie te versterken na een tegenslag?'.

Waar krijg je energie van?

Contact met student

- Interactie student (6)
- Energie van gesprekken LBC klas (2)
- Op een andere manier contact tijdens een excursie met student (2)
- Reactie/beleving van de student
- Sociale verbondenheid met de studenten

Invloed op ontwikkeling van de student

- Ontwikkeling student door eigen uitleg (2)
- Student kritisch leren denken
- Student in de actie stand krijgen

Resultaat student

- Persoonlijke groei/ontwikkeling student (3)
- Resultaat/leeropbrengst student (3)

Plezier in de klas

- Plezier in de klas beleven (2)
- Enthousiasme en betrokkenheid student
- Leuke discussie
- Lol maken

Collega's

- Collega's
- Collega's anders leren kennen tijdens werkbezoek buitenland of excursie
- Contact met collega's
- Eigen werkwijze omarmd door collega's (overgenomen wordt)
- Lol maken

Erkenning/waardering algemeen

- Erkenning krijgen
- Gemotiveerd raken door waardering
- Gewaardeerd voelen

Erkenning/waardering student, collega, leidinggevende

- Compliment van teamleider
- Erkenning krijgen van studenten, collega's, leidinggevende
- Niet opzoek naar erkenning, wel leuk om te krijgen, met name van de student

Autonomie

- Eigen keuzes maken/ ontwikkelen in vrijheid voor wat betreft de lesinhoud (8)
- Actiever als je werkt met eigen lesmateriaal
- Autonomie is belangrijk

Afwisseling in werkzaamheden

- Energie van werkbezoek buitenland (2)
- Afwisseling geeft energie
- Afwisseling in werkzaamheden
- Contact met BPV-opleiders/ externen
- Plezier halen uit variatie

Vernieuwing

- Betrokken bij onderwijsvernieuwing, het voelen van een grote verantwoordelijkheid (positief)
- Experimenteren in de les met werkvormen
- Iets nieuws doen/ iets anders doen, dan je huidige takenpakket
- Tevreden zijn over iets nieuws

Primaire onderwijsproces

- Lesgeven (4)
- Energie uit geheel van voorbereiding en uitvoering
- Energie uit voorbereiding
- Ontwikkelen leuker dan lesgeven
- Onverwachte wending aan les bijvoorbeeld discussie over de actualiteit
- Energie nazorg in de zin van discussie of evaluatie gastles
- Tevredenheid over lesvoorbereiding

Welke interventies pas je toe om je motivatie te versterken?

Interventies gericht op veranderen

Vernieuwen en experimenteren

- (succesvol) Experimenteren (2)
- Telkens kijken hoe iets beter/leuker/anders kan
- Uitdaging en vernieuwing in lesstof en opdrachten
- Up-to-date blijven
- Vernieuwen/ nieuwe uitdagingen zoeken, om beter aan te sluiten bij de doelgroep zowel inhoudelijk als vakdidactisch

Interventies gericht op ontwikkeling

Competentie

- Jezelf blijven ontwikkelen
- Jezelf uitdagen
- Goede voorbereiding
- Vasthouden aan eigen kennisinbreng
- Vertouwen in eigen kunnen
- Zoeken naar uitdaging

Deskundigheidsbevordering

- Deskundigheidsbevordering speelt een rol bij motivatie
- Leren van elkaar (jonge en oude docenten)
- Trainingen volgen
- Vakkennis op peil houden
- Volgen van een cursus

Interventies gericht op regie op eigen werk

Eigen rol

- Werken op eigen manier (3)
- Jezelf (kunnen) zijn (2)
- Afstand nemen van werk

- Alert blijven in de organisatie
- Eerst ervaren, niet direct oordelen
- Eigen interesse verwerken in de les
- In de literatuur zoeken naar een verklaring voor bepaalde lessituaties
- Jezelf motiveren om aan ontwikkelpunten te werken
- Jezelf kwetsbaar opstellen
- Kansen zien door de omgeving te bekijken om zichzelf te ontwikkelen
- Niet kijken naar aantal uren werk
- Niet laten beïnvloeden door andere zaken
- Niet laten beïnvloeden door gebreken Rijn IJssel
- Oog voor het hele vakgebied, niet alleen het onderwerp van lesgeven
- Positief ingesteld zijn
- Problemen oplossen
- Relativeren
- Zorgen om in een goede vibe te komen, door goede dingen te zien

Plezier

- Plezier uitdragen (2)
- Humor
- Plezier in kennisoverdracht niet verliezen
- Plezier in het werk hebben

Succes en het ervaren van succes

- Goed gevoel overhouden aan les, voorbereiding is daarbij belangrijk
- Lat laag leggen voor het afleveren van studenten aan de arbeidsmarkt, als de opbrengst dan hoger uitvalt meer succes gevoel
- Succes delen met het team
- Succes draagt bij aan motivatie

Interventies gericht op interactie en invloed

Collega's

- Praten met collega's (3)
- Contact met collega's belangrijk
- Fijn als er tips gegeven worden door collega's

- Lol hebben in het team
- Motivatie halen uit voorbeelden van collega's
- Open team werkt prettig voor verwerken tegenslag
- Collega's om feedback vragen

Studenten

- Contact met student belangrijk (6)
- Interactie zoeken met (andere) studenten bij het ervaren van tegenslag met een ander student (2)
- Enthousiasme overbrengen op student
- Leuke gesprekken met studenten motiveren
- Aanspraak met de doelgroep
- Bespreekbaar maken met de student

Invloed uitoefenen op de student

- Bijdragen aan de ontwikkeling van de student
- Student in beweging krijgen
- Streven naar verbetering in leeropbrengst van student

Welke interventies pas je toe om je motivatie te versterken na een tegenslag?

Interventies gericht op denkproces

Reflecteren

- Reflecteren (8)
- Reflecteren op jezelf (3)
- Reflecteren op de les (2)
- Analyseren, dat maakt duidelijk hoe iets komt
- Nadenken
- Na reflectie conclusies trekken
- Reflecteren als het anders uitpakt

Relativeren

- Relativeren (4)
- Relativeren: tijd heelt wonden (3)
- Afweging maken of je invloed kunt uitoefenen of niet
- Relativeren 'ach waar hebben we het over'
- Relativeren door in te zien dat het lesprogramma nog enkele weken duurt
- Relativeren door sparren
- Relativeren van de situatie, daarna weer werk oppakken
- Weten waar het leven om gaat

Acceptatie

- Uitvoeren, omdat je daarvoor aangenomen bent (2)
- Acceptatie wordt ingezet
- Jezelf erover heen zetten.

Inleven student

- Bedenken dat gedrag ergens vandaan komt (hoe de doelgroep zich gedraagt)
- Inlevingsvermogen
- Verdiepen in de belevingswereld van student

Interventies gericht op veranderen

Didactiek

- Aanpassen van manier van kennisoverdracht
- Actualiteit verwerken in de lesstof
- Een planning of andere werkvormen bedenken, door tevredenheid daarover verdwijnt demotivatie
- Kennis aanbieden in spelvorm
- Laten zien dat de vaardigheid of kennis nuttig is voor de student
- Lesstof koppelen aan relevante bronnen, zodat de student het nut er van inziet
- Kleine stukjes maken van wat geleerd moet worden
- Studenten zelf verantwoordelijk maken

Focus verleggen

- Energie halen uit een andere klas
- Energie halen uit een ander vak
- Focus leggen
- Richten op wat goed gaat, studenten die er wel zijn
- Keuze maken, geen nut de extra investering, dan energie naar andere klas
- Vastbijten op iets anders, bijvoorbeeld iets nieuws
- Focussen op wat goed gaat
- Succesjes ervaren
- Focussen op studenten die er wel zijn

Aanpassen eigen houding/werkwijze

- Aanpassen eigen gedrag (3)
- Jezelf aanpassen om zo goed contact met de student te krijgen
- Omdraaien van de situatie
- Opnieuw opladen voor een prettige klassfeer
- Plan maken voor andere aanpak
- Situatie overzien en beseffen dat het anders moet
- Verwachtingspatroon aanpassen

Interventies gericht op ontwikkeling

Leren van collega's

- Bevestiging van herkenning collega's bij wangedrag van student is prettig (2)
- Leren van elkaars competenties
- Na feedback collega, reflecteren
- Door vragen voor verduidelijking, daarna weer verder
- Tips ontvangen van collega's

Interventies regie op eigen werk

Eigen rol

- Afstand nemen (2)
- Loslaten (2)
- Ontspanning (2)
- Elke keer opnieuw beginnen
- Kwetsbaar opstellen
- Leren om meer grip te krijgen op eigen proces in baan
- Na een tijdje weer blanco beginnen
- Niet persoonlijk aantrekken
- Openstaan voor feedback
- Probleem oplossen

Positieve houding

- Humor
- Positief benaderen
- Positief ingesteld zijn, wel mopperen maar ook bijdragen aan verbetering
- Een situatie niet zien als een eigen probleem
- Veel complimenten geven

Interventies gericht op interactie

Gesprek collega, student, thuisfront, deskundige

- In gesprek met de student(en) die betrokken is/zijn bij de tegenslag (7)
- Gesprekken thuisfront, buiten Rijn IJssel nabije omgeving (4)
- Bespreken met collega (4)
- Met de klas in gesprek gaan (2)
- Gesprekken met deskundige
- Praten met collega's zowel over privé als over werk
- Praten over aanpak studenten met collega's
- Soms bespreken met collega's van frustraties
- Student blijven betrekken, niet afstoten
- Lol met teamleden

Student

- Motivatie halen uit de welwillende student (2)
- Aangegeven aan de student wat gewenst gedrag is
- Samen met de student naar een oplossing zoeken
- Student verantwoordelijk maken voor leerproces
- Student negeren bij ongewenst gedrag
- Goed contact opbouwen met de student
- De behoefte van de student analyseren en daarop inspelen